بسم الله الرحمن الرحيم

كنوز تربوية

Anir Information
Rachid IDBAHA

من انجاز : ذ رشيد ادبها

مارس 2016

بسم الله الرحمن الرحيم

كلمة :

إن الحمد لله، نحمدُه ونستغفره ونستعينه ونستهديه ونعوذُ بالله من شرورِ أنفسنا ومن سيئاتِ أعمالنا، من يهْدِ اللهُ فلا مضِلَّ له ومن يضلل فلا هادي له .وأشهد أنْ لا إله إلا اللهُ وحده لا شريك له وأشهد أنَّ محمداً عبدُه ورسولُه .

وبعد ،

أضع بين أيديكم هذا العمل التربوي المتواضع ،راجيا من الله العلي القدير أن ينفعكم وأن يكون في المستوى المطلوب . هذا العمل الذي لم أدخر أي جهد ليكون على هذا الشكل . عند تصفحكم لهذا البحث ، قد تصادفون أخطاء لغوية أو نحوية أو... فأعتذر عنها مسبقا .

اعتمدت على بحوث قمت بتحميلها من الشبكة العنكبوتية (وأعتذر لأنني لم أذكر مصادرها والشكر الجزيل لكاتبيها) وقمت بتجميعها وترتيبها وحذف الأشياء الزائدة واضافة أخرى مهمة .

قد يجد البعض هذا العمل ضخما من حيث عدد الصفحات ، تعمدت ذلك ليكون مادة خام لمن يريد التعمق أكثر في علوم التربية ....

لن أطيل عليكم ، سأدعكم تكتشفون بأنفسكم محتوى البحث ، فشكرا لكم .

الجزء الأول

علم النفس

مقدمة :

علم النفس (Psychology) هو الدراسة الأكاديمية والتطبيقية للسلوك، والإدراك والآليات المستنبطة لهما. يقوم علم النفس عادة بدراسة الإنسان لكن يمكن تطبيقه على غير الإنسان أحيانا مثل الحيوانات أو الأنظمة الذكية.

تشير كلمة علم النفس أيضا إلى تطبيق هذه المعارف على مجالات مختلفة من النشاط الإنساني، بما فيها مشاكل الأفراد في الحياة اليومية ومعالجة الأمراض العقلية.

باختصار علم النفس هو الدراسات العلمية للسلوك والعقل والتفكير والشخصية، ويمكن تعريفه بأنه: "الدراسة العلمية لسلوك الكائنات الحية، وخصوصا الإنسان، وذلك بهدف التوصل إلى فهم هذا السلوك وتفسيره والتنبؤ به والتحكم فيه."

1 - التسمية

يرى العلماء أن جذور المصطلح الإنجليزي لعلم النفس تأتي من موضوعين هما: الفلسفة والفسيولوجيا، وكلمة سيكولوجية (نفسية) تأتي من الكلمة اليونانية Psyche= (ENG) : Soul والتي تعني الروح و Logos وتعني دراسة العلم، وفي القرن السادس عشر كان معنى علم النفس "العلم الذي يدرس الروح أو الذي يدرس العقل"، وذلك للتمييز بين هذا الاصطلاح وعلم دراسة الجسد، ومنذ بداية القرن الثامن عشر زاد استعمال هذا الاصطلاح "سايكولوجية" وأصبح منتشرا.

2 - بداية علم النفس

يعتبر علم النفس من العلوم الحديثة التي تم إنشاؤها وإدخالها لأول مرة في المختبرات في سنة 1879م على يد عالم النفس الألماني وليام فونت، وقد استخدم فونت (Vont) طريقة الاستبطان أو التأمل الذاتي لحل المشكلات وكشف الخبرات الشعورية، وأطلق فونت على هذا العلم اسم علم دراسة الخبرة الشعورية وبذلك يعتبر فونت هو المؤسس الحقيقي لعلم النفس، وهو الذي قام باستقلالية هذا العلم عن الفلسفة.

3 - تطور العلم

أسس وليام فونت المدرسة البنائية في علم النفس معتمدا على عملية الاستبطان التي قامت على التعرف على مشكلات الشخص عن طريق الشخص نفسه، ومساعدته في حل هذه المشكلات، وتصحيح رؤيته لها، فعلى سبيل المثال هناك من يعتقد أن الله خلقه ليعاقبه أو لتكون نهايته في الجحيم "النار"، وبناء

على هذا الاعتقاد يتصرف بتمرد أو يأس أو يكون مضطهدا للمجتمع ومضادا له، فيتم استخدام طريقة الاستبطان مع هذا الشخص لتصحيح هذا الاعتقاد الخاطئ لديه، ولذلك طرق خاصه مخبرية علمية.

ولكن بعد ذلك جاء علماء آخرون انتقدوا طريقة فونت بالاستبطان، وقالوا إنها طريقة ذاتية تعتمد على رأي الشخص نفسه ولا يمكن تعميمها، وكذلك تعتمد على رأي الباحث نفسه ورؤيته وحالته النفسية؛ فمن العلماء الذين انتقدوا المدرسة البنائية الأمريكي وليام جيمس؛ حيث ركز على وظائف الدماغ وتقسيماته، وماهي وظيفة أجزاء الدماغ؛ فمن وظائف الدماغ بشكل مختصر ومبسّط التفكير والإحساسات والانفعالات؛ حيث إن المنطقة الجبهية تتم فيها عمليات التفكير والتخيل والكلام والكتابة والحركة، وفي وسط الدماغ منطقة السمع وتفسير الإحساسات وإعطائها معنى، وفي المنطقة الخلفية للدماغ يقع الجهاز البصري، ووظيفته تفسير الإحساسات البصرية، وهناك منطقة تقع فوق الرقبة من الخلف مباشره تحتوي على المخيخ والنخاع المستطيل والوصلة، وهم مسؤولون عن توازن الجسم والتنفس وعمليات الهضم وضربات القلب والدورة الدموية.... إلخ، وأطلق على هذه المدرسة اسم المدرسة الوظيفية.

ثم بعد ذلك ظهر انتقاد آخر للمدرستين قائلا: "إن كان على علم النفس أن يكون علما صحيحا ومستقلا لا يجب أن تتم دراسة ما لا يمكن رؤيته وغير ملموس وما كان افتراضيا، كالعقل والذكاء والتفكير، وذلك لأنها مجرد افتراضات لا يمكن إثباتها علميا"، ومن العلماء المنتقدين للوظيفية الأمريكي جون واطسون الذي قال: "يجب دراسة السلوك (الظاهر) للإنسان أي ما هو ملموس ويمكن رؤيته"، وتطور بذلك علم النفس كثيرا بعد ظهور هذه المدرسة وهي المدرسة السلوكية، ومن رواد هذه المدرسة عالم النفس الشهير الروسي بافلوف، مؤسس نظرية التعلم الذي أجرى اختبارات مخبرية؛ فقد لاحظ بافلوف أن سيلان لعاب الكلب يرتبط بتقديم الطعام له؛ فقام بتجربته والمتمثلة في : قرع جرس قبل تقديم الطعام، ثم يلحقها بالإطعام فيسيل اللعاب، وبعد تكرار هذه التجربة بدأ يسيل لعاب الكلب لمجرد سماع الجرس دون تقديم الطعام وهذا ما أطلق عليه تعلم شرطي ...

4 - فروع علم النفس

علم النفس العام

علم النفس الاجتماعي

علم النفس التنموي (علم نفس النمو/ علم النفس النمائي/ علم النفس الارتقائي/ علم النفس التطويري)

التحليل النفسي

سيكولوجية التعلم

القياس النفسي

علم النفس الإحصائي (الإحصاء النفسي)

علم النفس الرياضي

علم النفس الفلسفي

علم النفس المرضي (السيكوباثولوجي/ علم نفس الشواذ)

علم النفس الإكلينيكي (علم النفس السريري/ علم النفس العيادي)

علم النفس العلاجي (العلاج النفسي)

علم النفس الإرشادي (الإرشاد النفسي)

التوجيه النفسي

علم النفس السياسي

علم النفس السياحي

الصحة النفسية

علم النفس الدوائي (السيكوفارماكولوجي/ علم النفس الصيدلي)

علم النفس البيولوجي

علم النفس الفسيولوجي

علم النفس العصبي (النيوروسيكولوجي)

الأنثروبولوجيا النفسية

علم النفس الصناعي

علم النفس عبر الثقافي (علم النفس عبر الحضاري)

علم النفس التجريبي

علم النفس الجنائي

علم النفس العقابي

الطب النفسي

علم النفس الحربي (علم النفس العسكري)

علم النفس الأمني

علم النفس اللغوي

علم النفس الأدبي

سيكولوجية الموضة (سيكولوجية الأزياء)

علم النفس التربوي

علم النفس الفارق (علم النفس الفارقي/ علم نفس الاختلافات الفردية/الفروق الفردية

علم النفس الإداري

علم النفس المعرفي

سيكولوجية الشخصية

سيكولوجية الدوافع

سيكولوجية الانفعالات

سيكولوجية الإدراك

علم النفس القانوني

سيكولوجية الحيوان

تاريخ علم النفس

السيكوفيزيقا

علم النفس الديني

علم النفس الهندسي

علم النفس الأسري (علم النفس العائلي)

علم النفس البيئي

سيكولوجية الألوان

علم النفس الدينامي

الأمراض السيكوسوماتية

فلسفة علم النفس

مناهج البحث في علم النفس

سيكولوجية الإدمان (سيكولوجية التعاطي)

التنويم المغناطيسي (التنويم الإيحائي)

البرمجة اللغوية العصبية

الجرافولوجي

5 - تطور علم النفس

لقد وصل علم النفس إلى شكله الحالي نتيجة جهود متواصلة من عدد كبير من العلماء والفلاسفة. فقد أسهم فلاسفة القرن السابع عشر والثامن عشر في تطور علم النفس عن طريق ظهور اتجاه جديد في دراسة عقل الإنسان.

كما أسهم فيه الفيزيولوجيون في القرن التاسع عشر باكتشافاتهم المتعددة عن الجملة العصبية والدماغ. أما بداية علم النفس كعلم مستقل عن الفلسفة والفيزيولوجيا فتعود إلى سنة 1879م حين أنشأ

العالم الألماني " فيلهيلم فنت" أول مختبر لعلم النفس في مدينة ليبزغ في ألمانيا. وصار مختبره فيما بعد أول مكان في العالم تدرس فيه هذه الظاهرة دراسة منظمة وجادة. وتحت تأثير العالم فونت أصبحت دراسة الخبرة الواعية للفرد موضوع الاهتمام الرئيسي لعلم النفس.

انتقل علم النفس بتأثير من العالم فونت إلى أمريكا حيث عرَّفه وليام جيمس، الأب الروحي لعلم النفس في أمريكا بأنه : العلم الذي يهتم بدراسة الحياة العقلية للفرد. حيث كان يطلب إلى الفرد أن يحلل عملياته العقلية بموضوعية.

وقد أشار وليام جيمس إلى أن من الاهتمامات الرئيسة لعلم النفس، المشاعر والرغبات والأفكار والضوابط الذهنية والقرارات التي يتخذها الأفراد.

وفي سنة 1891 بدأ " جون واطسون " في أمريكا ثورة جديدة في علم النفس بالحركة السلوكية. وكان من أكبر افتراضات هذه الحركة أن الحياة العقلية لا يمكن أن تلاحظ أو تقاس وبالتالي لا يمكن أن تدرس دراسة علمية. ولذا فإن علماء النفس يجب أن يركزوا على دراسة السلوك الظاهر.

لم يقبل " جون واطسون " بمفهوم «الإرادة الحرة» وبأن الشخص يستطيع أن يتحكم بمصيره وبدلاً من ذلك قال واطسون بأن كل ما نفعله محكوم بخبراتنا الماضية . واعتبر كل السلوك البشري سلسلة من الأحداث يقوم فيها مثير باستدعاء استجابة من الدماغ. والمثير عبارة عن حدث بيئي، أما الاستجابة فهي عبارة عن حركة عضلية مرئية أو رد لفعل فيزيولوجي يمكن أن يلاحظ ويقاس . وقد اعتبر واطسون أن عملية التفكير نوع من الحديث الصامت ما بين الفرد ونفسه. ومن هذه الحركة التي بدأها (واطسون) بزغت مدرسة جديدة في علم النفس عرفت بسيكولوجية المثير والاستجابة. ويركز العلماء في هذه المدرسة على دراسة عمليتي الثواب والعقاب اللتين تعملان على المحافظة على هذه الاستجابات وتقويتها وتعديلها من خلال تغيير أنماطها.

وعلى الرغم من أن سكنر يعتبر زعيم هذه المدرسة إلا أن أبحاثه تأثرت كثيراً بأبحاث عالم أمريكي آخر هو " ثورندايك " الذي بدأ مع بداية القرن الماضي دراسة الترابطات ما بين المثيرات والاستجابات وكيفية تقويتها.

في الوقت الذي كانت فيه المدرسة السلوكية تترعرع في أمريكا كانت هناك حركات أخرى تنمو وتتطور في أوروبا. ومنها المدرسة الشكلية التي بدأت في ألمانيا في الوقت نفسه الذي ظهرت فيه السلوكية. ومن رواد هذه المدرسة الألمان كوفكا وكوهلر وفرتايمر وتوصلوا من خلال دراسة سلوك حل المشكلات إلى ضرورة الانتباه إلى النمط الكلي في المشكلة موضوع البحث. حيث أن الكل أكثر من مجرد مجموع الأجزاء وبالتالي فإن دراسة الأجزاء لا تعطينا تصوراً جيداً للمشكلة موضوع الدرس. وقد أدت هذه المدرسة إلى ظهور المدرسة المعرفية في علم النفس.

ولا بد من الإشارة إلى تأثير (فرويد) في تطور علم النفس فهو يعتبر عالماً من الأعلام التي صاغت علم النفس إلى الدرجة التي يقول فيها بعضهم إن علم النفس يبدأ وينتهي بفرويد .

وأحد أكبر إسهامات فرويد في علم النفس هو اكتشافه كيفية تأثير العمليات اللاشعورية وبشكل خاص الدوافع اللاشعورية في الشخصية الإنسانية. ولقد صدم فرويد العالم حين صور الشخصية الإنسانية على أنها لا منطقية وإنها تقع في كثير من الأحيان تحت رحمة الرغبات اللاشعورية التي لا يرضى عنها المجتمع . كما صدم فرويد العالم مرة أخرى عند تركيزه على أهمية الدوافع الجنسية في السلوك البشري حتى عند الأطفال الصغار. ولكنه كان في الوقت نفسه أول من نبه إلى أهمية خبرات الطفولة في تقرير شخصية وسلوك الراشد وإلى أهمية العوامل البيولوجية في تطور شخصية الإنسان.

6 - أهداف علم النفس :

الهدف الأول : الفهم

يتمثل الهدف الأول لعلم النفس بالإجابة عن السؤالين «كيف؟ ولماذا؟» يحدث السلوك؟ إن كل واحد منا يريد أن يعرف كيف تحدث الأشياء؟ ولماذا تحدث على الشكل الذي تحدث فيه؟ ونحن نشعر شعوراً أفضل عندما نستطيع أن نفسر ظاهرة ما. وكثيراً ما قيل إن الفهم عبارة عن الهدف الأساسي للعلم. إن الإنسان بطبيعته مدفوع نحو المعرفة والفهم وإزالة الغموض ويحارب ما لا يعرفه عادة.

الهدف الثاني : التنبؤ

يتمثل الهدف الثاني لعلم النفس في الإجابة عن الأسئلة : متى؟ وماذا؟ إن محك أو معيار الفهم الذي يتبناه العلماء هو التنبؤ. ولذا يمكن القول إن أي محاولة لزيادة الفهم ذات قيمة حين تكون نتائج الوصف هي التنبؤ الدقيق عن الظاهرة ذات الصلة من ناحية أو حين يؤدي الوصف إلى التنبؤ عن ظواهر أخرى ذات علاقة بالظاهرة الأصلية . ففي العلم تقيم المفاهيم والنظريات من خلال المدى الذي تسمح فيه بإجراء التنبؤات التي لم يكن بالإمكان أن تحدث في غياب هذه المفاهيم .

إن إجراء التنبؤات تشكل دوافع ذهنية معرفية لدى الفرد إذ تشكل حلولاً... والفرد مدفوع بطبيعته لإيجاد الحل لمشكلاته.

الهدف الثالث: الضبط

يعني الضبط في المختبر قدرة العالم في أن يتحكم ببعض العوامل المستقلة لمعرفة أثرها في العوامل التابعة بالطريقة التي سوف نراها بعد قليل. وهذا يستدعي بالضرورة ضبط بعض خصائص العالم الخارجي وكذلك بعض الخصائص المتعلقة بالفرد موضوع الدراسة. إن محاولة ضبط العوامل هو الذي

يميز العالم عن الإنسان العادي. فالعالم لا يصدر أحكامه إلا بعد عدد من الملاحظات المضبوطة التي تسمح له بإصدار حكم فيه درجة من التعميم .

7 - الاتجاهات الأساسية في شرح الظاهرة السلوكية

الاتجاه الأول: السلوكي

يقول أصحاب الاتجاه السلوكي بوجوب دراسة المثيرات البيئية التي تحدد سلوك الإنسان من حيث إنها الممهدات الرئيسة لحدوث ذلك السلوك . ولذا فإن أصحاب هذا الاتجاه يحاولون تفسير سلوك الإنسان عن طريق ما يجري خارج الجسم من أحداث بيئية وذلك بدل اللجوء إلى الدراسة المضنية للخلايا الدماغية ووصلاتها العصبية المعقدة . وكان (واطسون) عالم النفس الأمريكي أول من قال بأن السلوك هو الذي يجب أن يهتم به عالم النفس. وقبل ذلك كان علم النفس يعرف بأنه علم الخبرة الشعورية، وطريقته في الدراسة كانت تعرف بطريقة التأمل الذاتي (الإستبطان). إلى أن جاء (واطسون) وقال: إن علم النفس لكي يصبح علماً لابد أن تكون مادته ممكنة الملاحظة ويمكن إخضاعها للقياس، والسلوك الظاهر هو فقط الذي يمكن أن يلاحظ وأن يقاس.

الاتجاه الثاني: المعرفي :

يعترض أصحاب الاتجاه المعرفي على السلوكيين ويقولون : إن الإنسان ليس مجرد مستجيب للمثيرات البيئية التي يتلقاها . بل إن هذا الإنسان يعمل بنشاط على تحرير المعلومات التي يتلقاها وعلى تحليلها وتفسيرها وتأويلها إلى أشكال معرفية جديدة . وكل مثير نتلقاه يتعرض إلى جملة عمليات تحويلية نتيجة تفاعل هذا المثير الجديد مع خبراتنا الماضية ومع مخزون الذاكرة لدينا قبل صدور الاستجابة المناسبة له وإلا فكيف يمكن أن نفسر الاستجابة المختلفة للمثير نفسه من قبل فردين مختلفين أو من قبل الفرد نفسه في مناسبتين مختلفتين؟

إن الدماغ هو آلة التفكير وإن معرفة ما يدور في الذهن وتمثيله يضيف بعداً كبيراً لعلم الإنسان وفهم آلياته الذهنية لذلك فإن علم النفس المعرفي هو علم فهم تفكير الإنسان وأدواته وأسباب اختلاف معالجاته الذهنية في المواقف البسيطة والمتطورة.

الاتجاه الثالث: التحليلي :

نشأ هذا الاتجاه وتطور على يد (سيجموند فرويد) الذي يعتبر الأب الروحي لعلم النفس حيث انطلق فرويد في تفسيره لسلوك الإنسان من أسس بيولوجية وافترض اتساقاً مع منطلقاته بأن سلوك الإنسان محكوم بدوافع فطرية لا شعورية في معظمها.

وهذه القوى الخفية التي تحكم سلوك الإنسان تمثل رغبات طفولية قوية لم يرض عنها المجتمع فعاقبها عقاباً شديداً إلى الدرجة التي أبعدت عن حيز التفكير الشعوري للفرد إلى مناطق اللاوعي.

إن الإنسان طفل يكبر ويتطور ويبدأ يتفنن في إخفاء طفله فتقل لديه التلقائية والإنسانية الحقيقية.

وكلما أمعن الطفل الداخلي في الاختفاء ابتعد الإنسان عند القدرة على تمثيل أفكاره ومشاعره وإنفعالاته وازدادت صعوبة فهمه لنفسه وفهم الآخرين له.

الاتجاه الرابع: الإنساني

يرى أصحاب الاتجاه الإنساني أن الإنسان يختار بإرادته الحرة ويقرر أفعاله وبالتالي فهو المسؤول عنها. ولا يستطيع إزاء أفعاله أن يلوم البيئة أو أبويه أو الظروف المحيطة به وقد تأثر هذا الاتجاه كثيراً بالأفكار الوجودية للفلاسفة من أمثال نيتشه و كيركيجارد وسارتر. ويعتبر روجرز من أهم زعماء هذه المدرسة من المعاصرين.

8 - مجالات علم النفس الأساسية

تطور علم النفس في العقود الأخيرة تطوراً مذهلاً وتوسعت آفاقه ولم يبق مجال من مجالات الحياة المعاصرة إلا وتغلغل علم النفس فيه، كما ازداد عدد العاملين في ميادين علم النفس ازدياداً كبيراً. ويلمح هذا التطور من خلال ظهور الجمعيات المختلفة لعلم النفس التي ازدادت وتوسعت في السنوات الأخيرة .إن العدد الأكبر ممن يحملون شهادات عليا في علم النفس يعملون في حقل التدريس الجامعي وفي المؤسسات الحكومية وخاصة في مجالات التربية والصناعة والتجارة والعيادات ومراكز التوجيه والإرشاد.

المجال التجريبي :

يدرس المشتغلون في هذا الميدان على دراسة سلوك الإنسان والحيوان في المختبر باستخدام الطريقة التجريبية وسائل للضبط تعتبر في غاية الدقة.

المجال الفيزيولوجي :

يعمل المشتغلون في هذا المجال على دراسة الحواس المختلفة وأثر العمليات الحسية في السلوك كما يعملون على دراسة الجوانب الفيزيولوجية من دوافع الإنسان وانفعالاته وعلى دراسة الدماغ لمعرفة مناطقه المتخصصة بالعمليات السيكولوجية المختلفة وتأثير الهرمونات على السلوك ودراسة العلاقة بين تأثير المخدرات والكحول في سلوك الإنسان من خلال تأثيرها في مناطق الحس المختلفة.

المجال التطوري:

يدرس المشتغلون في هذا المجال نمو الإنسان والعوامل المؤثرة في هذا النمو من لحظة التلقيح إلى الحياة الراشدة وطبيعة التغيرات التي تطرأ على جوانب سلوكه المختلفة العقلية والاجتماعية والانفعالية والجسمية.

مجال علم النفس الاجتماعي :

يدرس المشتغلون في هذا الميدان طبيعة علاقات الفرد الاجتماعية وتأثر سلوكه بالعوامل الاجتماعية المختلفة .

كما يدرس تأثير الآباء والأخوة ورفاق اللعب وزملاء الدراسة في شخصية الفرد وسلوكه واتجاهاته. كما يدرس المشتغل في هذا الميدان دراسة الجماعات كقياس الرأي العام ومسح الاتجاهات ومعرفة آثار وسائل الإعلام المختلفة في سلوك الأفراد والجماهير . كما يهتم بدراسة الإشاعة ووسائل الإقناع والإخضاع والصراع بين الجماعات وقضايا التعصب والتمييز .

مجال علم النفس الإكلينيكي :

ينصب اهتمام العاملين فيه على مظاهر الاضطراب التي تصيب سلوك الفرد وشخصيته وطرق تشخيص هذه الاضطرابات، ووسائل علاجها.

ومن الأمور التي يهتم بها العمل في هذا الميدان المرض العقلي وانحراف الأحداث والسلوك الإجرامي والإدمان على المخدرات والتخلف العقلي والصراعات العائلية والزوجية.

مجال علم النفس التربوي والمدرسي :

يدرس المشتغلون في هذا المجال المشكلات المتعلقة بسلوك التعلم والتعليم والمشكلات النمائية التي تظهر في المدرسة كتأخر القراءة والكتابة وبطء التعلم والمشكلات الانفعالية المصاحبة لذلك. وغالباً ما يكون لدى المشتغل في هذا المجال خلفية في علم النفس الإكلينيكي وعلم النفس التطوري معاً.

ويعتبر علم النفس التربوي والمدرسي أن فهم خصائص المعلم ومتغيراته وفهم خصائص الطلبة الشخصية وفهم خصائص الجو الصفي تسهم في تحسين الممارسات الصفية. ومن أهداف علم النفس التربوي تحسين ممارسات تعلم الطلبة وتحسين ممارسات المعلم التدريسية.

مجال علم النفس الصناعي والهندسي :

يهتم علماء النفس المشتغلون في هذا المجال بالمشكلات التي تخلفها الصناعة في البلدان المتطورة صناعياً كالمشكلات المتعلقة بحماية البيئة مثلاً.

ومن ناحية ثانية يخدم المشتغلون في هذا الميدان المجتمع التكنولوجي عن طريق الاهتمام بدراسة العوامل البشرية في الصناعة كالاختيار المهني والروح المعنوية.

مجال علم نفس القياس والتصميم التجريبي:

يهتم العاملون في هذا المجال بتطوير الاختبارات النفسية من أجل أغراض الاختيار والتشخيص والتوجيه كما يهتمون بخصائص الاختبارات التي تزيد من دقتها وموضوعيتها والتشخيص والتوجيه، والثبات والصدق . كما يعملون على تطوير برامج للقياس باستخدام الحاسبات الإلكترونية السريعة. بينما

يهتم العامل في التصميم التجريبي بالأسس الإحصائية والاعتبارات المنهجية لتصميم الدراسات في علم النفس.

9 - طرق البحث فى علم النفس

إن الهدف الأساسي للعلم هو تزويدنا بمعلومات نافعة يمكن التأكد من صحتها وإعادة تحقيقها. وبما أن سلوك الإنسان وعملياته العقلية تظهر بأشكال متعددة كان على علماء النفس أن يعتمدوا على عدة طرق لدراسة سلوك الإنسان ونشاطه العقلي والحصول على المعلومات المطلوبة هي كالتالي:

الطريقة التجريبية :

إن الطريقة التجريبية ليست قصراً على المختبر . بل هي عبارة عن منطلق في التعامل مع الأحداث وليست مكاناً تجري فيه الأحداث. وأكثر ما يميز هذه الطريقة الدقة في ضبط العوامل وقياسها من أجل اكتشاف العلاقات النظامية بين العوامل . فإذا أردنا دراسة العلاقة بين الذكاء والتحصيل المدرسي فإن كلاً من الذكاء والتحصيل يعتبر عاملاً فالذكاء يمكن أن يكون كثيراً أو قليلاً والتحصيل يمكن أن يكون مرتفعاً أو منخفضاً. أي أنه يمكن قياس كل منهما وإعطاؤه قيمة رقمية معينة.

طريقة الملاحظة :

تعتبر الملاحظة الخطوة الأساسية الأولى في الجهد العلمي المبذول للوصول إلى العلاقات النظامية. فقبل إخضاع الظاهرة إلى الضبط التجريبي الدقيق لا بد من أن تجري ملاحظة هذه الظاهرة وكيفية تغيرها على الطبيعة أولاً .

وفي كثير من الحالات لا يستطيع الباحث أن ينتظر حتى تحدث الظاهرة على الطبيعة ومن ثم يلاحظها كما أن وجوده الشخصي في أثناء الملاحظة قد يغير من مجريات الأحداث الطبيعية. لذلك يتم مراقبة الظاهرة السلوكية في غرفة مراقبة خاصة مزودة بمرآة يمكن الرؤيا من خلالها في اتجاه واحد بحيث يمكن للباحث أن يرى الفرد المراقب أو المفحوص دون أن يتمكن هو من مشاهدة الباحث. ويسمى هذا النوع من الملاحظة بالملاحظة المضبوطة.

طريقة المسح :

إن الكثير من المشاكل لا يمكن دراستها عن طريق الملاحظة المباشرة ولذا يلجأ علماء النفس إلى استخدام الاستبيانات والمقابلات مع الأفراد لمعرفة آرائهم واتجاهاتهم تجاه موضوع ما نسعى دوماً إلى معرفة موقف جمهرة من الناس من القضايا السياسية أو الاقتصادية.

طريقة الاختبارات :

تستخدم هذه الطريقة كثيراً في علم النفس ويوجد الآن عدد من الاختبارات لقياس معظم قدرات الإنسان واستعداداته وميوله واتجاهاته وتحصيله وتبنى الاختبارات بطريقة تجعلها صادقة وثابتة من حيث

النتائج التي تتوصل إليها .وهي تعتمد على التقرير اللفظي الذي يعطيه المفحوص إزاء عينة مختارة من المواقف التي تستثير ردود فعل مميزة عند الفرد.

طريقة تاريخ الحالة :

يحتاج عالم النفس وخاصة الإكلينيكي إلى معرفة الخبرات الماضية التي مرت على الفرد لفهم ما يجري معه الآن . وعندئذٍ يكون عالم النفس مهتماً بعدد من الخبرات الطفولية للفرد ووضعه العائلي ومركزه في العائلة وطريقة تنشئته والأمراض التي أصيب بها والخبرات المهمة في حياته وما إلى ذلك من أمور .

10 - علم النفس التربوي :

نشأة علم النفس التربوي :

لعلم النفس التربوي تاريخ قصير حيث أنه ظهر بعد ظهور علم النفس ، أواخر القرن التاسع عشر كعلم تجريبي ، وكانت تتنازع واقعه نظرية الملكات من جانب والفلسفة الارتباطية من جانب آخر ، ولقد تأثرت المحاولات الأولى للاستفادة من مبادئ علم النفس في ميدان التربية بأحد الاتجاهين ، وإن كان لنظرية الملكات السيطرة على بدايات علم النفس التربوي ، وهي ترى أن العقل الإنساني يتألف من قوى مستقلة كالذاكرة والإرادة تؤدي إلى حدوث الأنشطة العقلية المختلفة .

ومع قرب نهاية القرن التاسع عشر بدأ الاهتمام بتطبيق مبادئ علم النفس في المجال التربوي ، بعد أن تقرر اعتبار علم النفس التربوي مادة ضرورية لإعداد المعلم في عام 1888م ، عندما عقدت الجمعية التربوية القومية بالولايات المتحدة الأمريكية وقررت ذلك مما مهد لدخول علم النفس التربوي الجامعات كتخصص رئيسي ، وأنشأت لذلك ثلاث وظائف أستاذية جامعية متخصصة في هذا الميدان شغلها ثلاثة من الرواد هم : إدوارد لي ثورنديك ، وتشارلز هـ . جر ، ولويس م . ترمان ، وانطلق أولئك الرواد وتلاميذهم يرتادون مختلف موضوعات علم النفس التربوي حتى تحدد بشكل واضح عام 1920م

ان علم النفس التربوي كأحد فروع علم النفس العام قد اتجه الى دراسة السلوك الانساني ولكن في ميدان هام ، وهو ميدان المؤسسات التعليمية وخاصة المدرسة ، وللتوصل الى تعريف واضح لعلم النفس التربوي علينا اولا ان نعرف المصطلحات التي يضمها مسمى علم النفس التربوي :

- **العلم :** هو نشاط عقلي منظم موجه وتراكمي ، يهدف الى فهم الظواهر من اجل التنبؤ والسيطرة عليها.
- **النفس :** هو المجال او الحيز الافتراضي الذي يضم كثيرا من المكونات الداخلية سواء كانت شعورية او لاشعورية والتي قد تكون سببا في صدور السلوك .

- **التربية :** هي عملية منظمة تهدف الى إحداث تغييرات مرغوب فيها في سلوك الفرد من اجل احداث تطور متكامل للشخصية من جميع جوانبها (الجسمية، العقلية، الاجتماعية،الانفعالية).

وعليه يمكن تعريف علم النفس التربوي بأنه : ذلك الميدان من ميادين علم النفس الذي يهتم بدراسة السلوك الانساني في المواقف التربوية وخصوصا في المدرسة ، وهو العلم الذي يزودنا بالمعلومات والمفاهيم والمبادئ والطرق التجريبية والنظرية التي تساعد في فهم عملية التعلم والتعليم والتي تزيد من كفاءتها.

وينطوي هذا التعريف على مجموعة من المفاهيم والمصطلحات والتي يجب ان نفهمها بهدف زيادة فهمنا له وهي :

السلوك الإنساني : وهو كل ما يصدر عن العضوية من استجابات (ردود أفعال) للمثيرات باختلاف مصدرها داخليا او خارجيا.

المواقف التربوية : وهي مواقف التعلم والتعليم الصفية ، ومواقف التفاعل بين عناصر العملية التعليمية .

التعليم : هو الاستراتيجيات التي يتبعها المعلم في نقل وإيصال وتوضيح المادة التعليمية للطالب.

التعلم : هو العملية العقلية التي تستدل عليها من المتغيرات الدائمة نسبيا في سلوك العضوية ، نتيجة للتدريب او الخبرة ، وليس لأسباب كالتعب او المرض او الغرائز او المخدرات وغيرها.

ويمكن تعريف علم النفس التربوي بأنه :"علم تجريبي يدرس سلوك المتعلم خلال ممارسته لعملية التعلم او علم يبحث في عملية التعلم والتعليم .

ويمكن ان نعرفه أيضا بأنه : فرع نظري وتطبيقي من فروع علم النفس يهتم أساسا بالدراسات النظرية والإجراءات التطبيقية لمبادئ علم النفس في مجال الدراسة وتربية النشء وتنمية إمكاناتهم وشخصياتهم ويركز بصفة خاصة على عمليات التعلم والتعليم والتدريب والأسس النفسية لعمل المدرس و يمكن تحديد طبيعة علم النفس التربوي في الاتي :

يعتمد علي مجموعة من الحقائق والمعارف المشتقة من البحث العلمي في علم النفس .

يركز علي دراسة السلوك في مجالات العمل المدرسي .

يتبنى منهجا للبحث العلمي وتجميع وتنظيم البيانات والمعارف .

دراسة المبادئ والشروط الأساسية للتعلم .

تعويد الأطفال على العادات والاتجاهات السليمة.

إجراء التجارب لمعرفة أفضل المناهج التعليمية.

الاستعانة بالاختبارات النفسية لقياس ذكاء التلاميذ .

و يهدف علم النفس التربوي إلي توفير كم من الحقائق المنظمة والتعميمات التي يمكن أن تساعد المعلم في تحقيق أهدافه المهنية وتقدير أهمية العلاقات الإنسانية داخل حجرات الدراسة في بناء شخصيات التلاميذ إلى جانب فهم الأساليب الدقيقة في الحكم وتقدير نتائج التلاميذ .

نظرية التعلم السلوكية

مقدمة

تحتل نظريات التعلم مكان الصدارة بين النظريات السيكولوجية ؛ لأنها الأساس في فهم سلوك الكائنات الحية، وأنماط السلوك الإنساني تخضع للتفسيرات التي تذهب إليها نظريات التعلم، وهو السبب الذي جعل من هذه النظريات الأساس الذي تقوم عليه المذاهب والاتجاهات السيكولوجية.

والدارس لنظريات التعلم يلاحظ أن هذه النظريات قامت على أساس تجربة أو تجارب رائدة، فالنظرية الشرطية قامت على تجارب بافلوف على الكلاب، ونظرية المحاولة والخطأ قامت على تجارب ثورنذايك على السمك والقطط، وكذلك نظرية الجشطلت اعتمدت على تجارب كوهلر على الشمبانزي، وكان الهدف من هذه التجارب هو الوصول إلى القوانين الأولية التي تفسر سلوك الكائنات الحية أثناء التعلم، وما يحدث خلال عملية التعلم.

ويرى أصحاب النظرية السلوكية بأن السلوك الإنساني عبارة عن مجموعة من العادات التي يتعلمها الفرد ويكتسبها أثناء مراحل نموه المختلفة ، ويتحكم في تكوينها قوانين الدماغ وهي قوى الكف وقوى الاستثارة اللتان تسيّران مجموعة الاستجابات الشرطية ، ويرجعون ذلك إلى العوامل البيئة التي يتعرض لها الفرد وتدور هذه النظرية حول محور عملية التعلم في اكتساب التعلم الجديد أو في إطفائه أو إعادته، ولذا فان أكثر السلوك الإنساني مكتسب عن طريق التعلم ، وان سلوك الفرد قابل للتعديل أو التغيير بإيجاد ظروف وأجواء تعليمية معينة.

وعموماً تنادي نظريات التعلم السلوكية بأن المعرفة الصادقة تنبع من التجربة والتطبيق ، من خلال دراسة سلوك الكائن بعناية في مختبر محكم ، ويتم الربط بين السلوك والعوامل البيئية في علاقات محددة، وتسلم بأنه لا استجابة من دون مثير ، وبأن التعلم يحدث نتيجة لحدوث ارتباط بين المثير والاستجابة بحيث إذا ظهر هذا المثير مرة أخرى فإن الاستجابة التي ارتبطت به سوف تظهر هي الأخرى، فمثلاً يتعلم الطفل اللغة عن طريق حدوث ارتباطات بين الألفاظ والأشياء التي ترمز لها هذه الألفاظ ، وقد يتعلم الفرد أن ينظر إلى بعض الناس بنظرة شك وريبة لأنه تسبب في أذى له، والتعلم هو عملية تكوين عادات ، ويحتوي الموقف التعليمي على سلسلة من الارتباطات الأولية بين المثيرات والاستجابات المعززة التي تكون في مجموعها ما يعرف بالعادة.

وباختصار يمكن تحديد عدة أمور ساعدت على ظهور المدرسة السلوكية ومنها :

1 - **الاتجاهات التي نادت بالموضوعية** ، حيث لم يكن واطسون أول من نادى بذلك إذ أن هناك تاريخا طويلاً من العلماء الذين طالبوا بهذه الموضوعية ، وأغلبهم من الفلاسفة ، فمثلا ديكارت الذي اتخذ أول الخطوات في سبيل القول بالموضوعية في علم النفس حيث طبق التفسيرات الميكانيكية على النفس وعلى الجسم معا، إذ اعتقد بأن المعلومات التي تأتينا عن طريق الملاحظة الموضوعية هي وحدها التي يمكن أن تتصف بالصدق . كما أنكر كونت بشدة العقل الفردي ، وانتقد منهج البحث الذ ي يعتمد على الذاتية.

2 - ظهور الاهتمام بعلم نفس الحيوان حيث أسهم مورجان Morgan في إثراء علم نفس الحيوان بإصدار كتاب في علم النفس المقارن عام 1894 حيث استخدم منهج شبه تجريبي، والذي بنى على أبحاثه فيما بعد ثورندايك الرائد في المدرسة السلوكية.

3 - الوظيفية الأمريكية حيث تعتبر القوة الثالثة التي أدت إلى ظهور المدرسة السلوكية ، فقد كان عدد السيكولوجيين الذين يتبعون المدرسة الوظيفية يميلون ميلا شديدا إلى الاتجاه الموضوعي.

4 - أثر المدرسة الروسية العملاق في علم النفس ونعني مدرسة المنعكس الشرطي التي قادها بافلوف الروسي حيث يعد من رواد المدرسة السلوكية القدامى.

وترجع إلى فلسفة المدرسة السلوكية كثير من البرامج التعليمية ، وتقوم هذه النظرية على أسلوب التعلم بالتلقين ، وعلى طريقة الإعادة والتكرار ، وتقسم المعلومة تبعاً لهذه الفلسفة إلى أجزاء بسيطة تلقن للطالب ، وهو الأسلوب المهيمن على التعليم في كل مكان ، ويقوم هذا الأسلوب على أن المعلم هو مصدر المعلومات . ومن أشهر مشجعي هذا الأسلوب من التعلم باتريك سوبي ، الذي كان أول من أنشأ برامج التدريب والتمرين ، ومن ثم برامج التدريس . حيث ينظر إلى أن الطفل يتعلم من العمل على الحاسب الآلي ، والحاسب الآلي يتعلم عن الطفل من طريق عمله.

<u>المبحث الأول : نشأتها .</u>

أسسها الأمريكي واطسن في مطلع القرن العشرين سنة 1912م في الولايات المتحدة، في حين تعود جذور هذه النظرية إلى العالم الفسيولوجي الروسي ايفان بافلوف ، ويعد ثورندايك من أبرز علماء النفس الذين يمثلون الاتجاه السلوكي في تفسير التعلم. وقد تبنى المنهج العلمي في تفسير السلوك بوجه عام، والتعلم بصفة خاصة ؛ لذلك خضعت دراساته في تفسير التعلم التي أجراها على الحيوانات والإنسان للقواعد التي يقوم عليها المنهج العلمي في دراسة وتفسير الظواهر السلوكية.

<u>المبحث الثاني : مرتكزات النظرية</u>

من مرتكزات النظرية السلوكية ما يلي:

1 - التمركز حول مفهوم السلوك من خلال علاقته بعلم النفس ، والاعتماد على القياس التجريبي .

2 - عدم الاهتمام بما هو تجريدي غير قابل للملاحظة و القياس .

3 - تنظر إلى الكائن الحي كآلة ميكانيكية معقدة تحركه مثيرات فيزيقية تصدر عنها استجابات عضلية وغددية مختلفة وتغالي في أثر البيئة والتربية في التعلم، وتقلل من أثر الوراثة.

4 - تركز التجارب على تعلم السلوكيات الجديدة والمقبولة والعمل على تقليل السلوكيات الغير مناسبة.

5 - تصمم برامج التدخل المناسبة للعمل على تفسير السلوك الملاحظ .

6 - تتحدث عن أشكال التعلم : الإشراط الاستجابي ، الإجرائي ، التعلم بالملاحظة.

المبحث الثالث : بعض نظريات المجال السلوكي

الفقرة الأولى : نظرية جون واطسون

أولاً : نشأته وحياته :

جون برودوس واطسون (9 يناير 1878م – 25 سبتمبر 1958م) سايكولوجي امريكي ومؤسس المدرسة السلوكية في علم النفس . بدأ دراساته النفسية فى جامعة شيكاغو و اخذ منها شهادة الدكتوراة سنة 1903، وعين فيها مساعد لعلم النفس التجريبى الى ان اصبح استاذ لعلم النفس التجريبي والمقارن ومدير لمعمل علم النفس .

كان (واطسون) غير راض عن الممارسات السائدة في علم النفس الامريكي ، لأنه رأى ان حقائق الشعور ليس ممكن اختبارها واسترجاعها مرة ثانية بواسطة الملاحظين المدربين لأنها تعتمد على الانطباعات الشخصية . وكان يرى ايضا الاستبطان (التأمل الباطني) يقف عقبه امام التقدم في علم النفس وان علماء النفس يجب عليهم دراسة السلوك الملاحظ بواسطة الطرق الموضوعية ، وقرر واطسون جعل علم النفس علم جدير بالاحترام مثل العلوم الطبيعية وفى سنة 1912 اعلن ميلاد المدرسة السلوكية التي انجذب لها كثير من علماء النفس الشباب بسبب كلام (واطسون) المؤثر واسلوبه الحماسي الى ان سادت السلوكية علم النفس الامريكي .

ويعد جون برودوس واطسون (1878- 1958) أحد أشهر علماء السيكولوجيا الأميركية في القرن العشرين ، بل يعد من القلائل الذين كان له الفضل في تأسيس مدرسة جديدة، وعدم انتهاج ما هو سائد من مفاهيم ومناهج . ورغم أن لحظة ميلاد المدرسة السلوكية عادة ما يتم توقيتها بعام 1913، أي سنة صدور مقالة واطسون « علم النفس من وجهة نظر السلوكي » فإن كتابه هذا « السلوك : مدخل إلى علم النفس المقارن » الذي أصدره عام 1914 يعد أول كتاب في تاريخه الشخصي بل في تاريخ هذه المدرسة ككل.

ثانياً : نظرية واطسون (سيكولوجية واطسون) :

وجد واطسون في مفهوم الاشراط عند بافلوف ما يبرهن بما فيه الكفاية على قوة الاشراط وتأثيره في السلوك الإنساني ولا سيما في دراسة عملية التعلم والعمليات العقلية العليا على العموم يؤكد واطسون من خلال الأعمال التي قام بها على دور البيئة الاجتماعية في تكوين ونمو شخصية الفرد وكذلك أهمية دراسة وقياس آثار المثيرات المختلفة في عملية التعلم وفي السلوك بصفة عامة.

التجربة الاولى :

لقد قام واطسن باجراء عدد من التجارب كان من بينها تلك التي أجراها على الطفل (ألبرت) ونجح واطسن في إثارة الخوف لدى الطفل عن طريق تقديم مثير يستدعي الخوف بطبيعته عند الطفل وهو الصوت القوي المفاجئ بمصاحبة الفأر. وهو مثير حيادي كان الطفل قد تعود اللعب معه، بحيث اكتسب الفأر صفة المثير الطبيعي للخوف وهكذا تكون ارتباط بين الفأر واستجابة الخوف ثم عممت بعد ذلك هذه الاستجابة .

التجربة الثانية :

استطاع واطسون ان يزيل الخوف عن طفل كان يخاف من الأرانب وذلك عن طريق تقديم أرنب أبيض بمصاحبة مثير يثير السرور عند الطفل (تقديم الحلوى للطفل) واستطاع الطفل بالتدريج أن يتخلص من هذا الخوف المرضي .

هذه الدراسات قدمت لواطسون دليلاً على أن السلوك المرضي يمكن اكتسابه كما يمكن التخلص منه وأنه بالتالي لا يوجد فرق بين طريقة اكتساب السلوك العادي وطريقة اكتساب السلوك المرضي .

<u>ثالثاً : أساسيات النظرية :</u>

1 – عرف (واطسون)علم النفس على أنه ذلك الفرع من العلم الطبيعي الذي يتخذ السلوك الحيواني أو السلوك الانساني موضوعا له ، هذا السلوك الذي يبدو في الأفعال أو الأقوال سواء المتعلمة أو غير المتعلمة ، والتحدث مع النفس نموذج موضوعي للسلوك .

2 - أن الانسان يخرج للدنيا بعدة منعكسات بسيطة وعدة انفعالات أساسية من خلال التطويع تقترن هذه الانعكاسات بمختلف المنبهات .

3 – الشخصية هي مجموعة من الأفعال المنعكسة الاشتراطية ، أما الانفعالات فهي ناشئة عن الخبرة والوراثة .

4 - أن الانسان لا يولد ولديه استعدادات أو قدرات عقلية .

5 – دعى الى أن يتخلص علم النفس من كل اشارة الى الشعور ومن ملاحظة الحالات النفسية دون الاشارة الى الشعور ، والحالات النفسية ، والنفس وفحوى الخبرة والارادة والتصور وانما النظر الى حدود المثير والاستجابة وتكوين العادات وتكامل العادات .

6 – رفض استخدام مصطلحات العقل الوعي الوجدان مفضلا دراسة الأفعال السلوكية بصورة مباشرة .

7 – أن علم النفس والبيولوجيا لا يتحدان ، وعلم النفس أوسع مجالا بدراسة الانسان من حيث هو كونه كلا أو وحدة ، بينما يهتم علم الأحياء بدراسة وظيفة وعمل كل عضو بمفرده .

8 – أن اللاوعي اسم آخر للعضوي وهو كالضوء الذي ينبعث من موقد القطار نلمس وجوده لكنه ليس السبب في تحريك القطار .

9 – تعود العواطف والانفعالات الى نشاطات احشائية وغددية ، والكائن عبارة عن آلة فكل تصرف هو نتاج منعكس شرطي وكل شخصية هي مجموعة عمليات تشريطية .

10 – العمليات الشعورية – حتى وان وجدت – لا يمكن دراستها علميا ، وان المزاعم القائلة بالعمليات الشعورية تمثل موقفا أشبه بالاتجاه بالتفسير بالقوى فوق الطبيعة .

11 – لا يعترف بمفهوم الغريزة ، وفي نظره فان كل مظاهر السلوك التي تبدو غريزية في ظاهرها هي استجابات متعلمة .

12 - اهمال دور الوراثة ، فالانسان يتكون من مواد تتيح لها طبيعتها بل وترغمها على أن في الانسان وفق ما عمل أو ما يعمل ، ومن ثمة فان واطسون ينفي الوراثة النفسية (وراثة السلوك) وتشابه الأبناء بآبائهم نتيجة التربية الأولى لا بحكم وراثة السلوك ، لكن واطسون لم يرفض الوراثة الفيزيولوجية

13 – النظرة الى الجسم كوحدة متماسكة وآلة معقدة واحدة و يجب أن يكتفي العالم النفسي بملاحظة ما يعمله الجسم أو ما يقوله .

14 – الانعكاس هو نموذج العمل النفسي أو هو الحادث النفسي في أبسط وأجلى حالاته .

15 – الفكر وظيفة عامة يمارسها الجسم الحي وما النطق لدى الانسان الا عمل تؤديه الحنجرة ، والتنظيم الحنجرتي تعبير سلوكي للوظيفة الرمزية (فكر تعنى تكلم مع نفسك أو أمام الغير) .

16 – أن الخبرة تؤثر أكثر من الوراثة في السلوك والقدرات والسمات .

17- التخلي عن الاستبطان ةافساح الطريق للطرق الموضوعية (التجري ، الملاحظة ، القياس).

18 – يجب بحث سلوك الحيوانات البسيطة الى جانب سلوك الانسان لأن الكائنات البسيطة أيسر في دراستها وفهمه من الكائنات المعقدة .

19 - أكد على أن السلوك المرضي يمكن اكتسابه كما يمكن التخلص منه .

20 – لا يوجد فرق بين اكتساب السلوك العادي والسلوك المرضي لأن العملية الرئيسية في كلتا الحالتين هي عملية تعلم وهي عملية تكوين ارتباطات بين مثير واستجابات .

21 – أن الحركات الفاشلة التي تكون قد حدثت وقت عرض الموقف لأول مرة لا تعود ولا تظهر في سلوك الحيوان بعد أن يكون قد مارس عملية التعلم وعرف طريقة الاستجابة الصحيحة وهذا ما أطلق عليه واطسون قانون التكرار، التدريب أو التمرين .

22 – الاستجابات الأكثر تكرارا في مواجهة مثيرات معينة هي الاستجابات الأكثر قابلية للتعلم .

23 – أن التكرار في حد ذاته معززا للاستجابات التي يتكرر صدورها .

24 – أن تكرار الكائن الحي للاستجابات الصحيحة أكثر من تكراره للاستجابات الخاطئة .

25 – أن هناك استجابة فورية من نوع ما لكل مثير وكذلك فان كل استجابة لها نوع ما من المثير ، وعلى ذلك فان هناك حتمية بين المثير والاستجابة .

26 – أشار الى ثلاثة من الانفعالات عدها الانفعالات الأساسية عند البشر وهي : الخوف والغضب والالحب .

27 – التفكير اللفظي يمكن أن يحصر في شكل حركات عضلية يعتادها الشخص ، وهذه الحركات العضلية التي تصبح من قبيل العادة لا تكون مسموعة ، وبعد أن نتعلم كيف نتكلم يصبح التفكير هو الكلام الصامت الذي نتحدث به الى أنفسنا .

رابعاً : تفسير واطسون للتعلم :

ان السلـوك عنـد (واطسون) يمكن تحليلـه إلى أفعـال منعكسة أو ارتباط بين مثير واستجابة فمثلا العطس استجابة لتهيج الأنف ، وفي تجاربه يرى واطسون أن اكتساب الطفل الخوف من المثير المحايد والذي اعتاد اللعب به وهو الفأر استجابة اشتراطية حيث أصبح الطفل يخاف من الفأر اكتسب صفة المثير للخوف ، وهو الصوت المفاجئ الذي أدخل الخوف في نفس الطفل ، والسلوك عند واطسون يمكن اكتسابه وتعلمه عن طريق تعلـم بـالاشتـــراط ولا يهم هذا السلـوك فإمـا كـان هـذا السلوك عاديا أو مرضيـا ، وقد أثبـت هذه النظـــرة من خلال تجاربه التي عملها على بعض الأطفال .

خامساً : نقد نظرية (واطسون) :

النقد الايجابي:

كانت الاستجابة لدعوة واطسـون الى موضوعيـة كاملـة في المنهج والوقائع في علم النفس ايجابيـة بصورة عامة ، وكما يقول ماكدوغال ان هنالك اسباب لنجاح المدرسة السلوكية ومنها :

1 - ان السلوكية كانت من البساطة بحيث يمكن فهمها واستيعابها .

2 - بالاضافة الى بساطتها تتمتع بمزايا أخرى كونها أمريكية خالصة.

3 - تميز شخصية واطسون القوية التي أسهمت في نشر أفكاره.

4 - ان السلوكيـة كانت جذابة لان بعض الناس يحبـون من جانب كل ما هو غريب ومخالف للمألوف .

النقد السلبي :

بالرغم من ان علم النفس كان مهيأ لتقبل الإلحاح على الموضوعية فلم يكن كل علماء النفس راضين عن اتجاهات واطسون وأول هذه الاعتراضات :

1 - ان صياغـة واطســون المتطرفـة للموضوعيــة تـؤدي الـى إهمــال جـوانب هامـــة في علم النفس ومن بين الذين ابدوا هذا الاعتراض العالم فودورث.

2 - هنالك خطأ اخر في النقد للسلوكية يقوم على القول بان واطسون قد تراجع عن قصره علم النفس على الوقائع القابلة للملاحظة عندما جعلها تشمل الاتجاهات السلوكية الضمنية التي تلاحظ مباشرة وان كانت قابلة لذلك .

3 - وقد وجهت الى محاولات واطسون الاولية لترجمة المفاهيم العقلية القديمة الى لغة سلوكية الانتقادات من وجهتي نظر مختلفة فمن جهة أولى عد بعضهم قبول اية تغيرات عقلية إضعافا للنظام الموضوعي الصارم . ومن جهة اخرى اخذت هايدبريدر على واطسون اتجاها الى التساهل في الترجمة واعتبار الترجمة احيانا تفسيرا .

4 - نقد لموقف واطسون من برغمان حيث انه يرى ان واطسون فشل في تجنب الزلل لأنه رأى نفسه بطلا للثورة على الوظيفية وليس على البنوية وحدها .

5 - هذا النظرية تنكر وجود القيم والمعتقدات الداخلية الموجهة للسلوك ، وليس هناك معتقدات داخلية وقيم توجه سلوك الفرد . بل أن هذه النظرية تنكر وجود القدرات الفطرية المسبقة .

6 - هذه النظرية تؤكد على ضرورة قيام المعالج بعمليات الضبط والتحكم وإعطاء التعليمات للعميل مما يعطي المعالج دورا تسلطيا في التحكم في ظروف العلاج والعملية العلاجية بالرغم من تأكيد السلوكيين على أن دور المعالج هو مجرد تعزيز .

7 - العلاج السلوكي يركز على التخلص من الأعراض والأمر ليس كذلك في الاضطرابات النفسية حيث أنّ التركيز على الأعراض فقط دون جذريّ للأسباب المسببة للاضطراب النفسيّ قد يؤدي إلى ظهور أعراض أخرى .

<u>سادساً : انتقادات :</u>

1 - نتفق معه في ان السلوك المرضي يمكن اكتسابه كما يمكن التخلص منه.

2 - ننتقده لأنه أجرى التجربة على طفل صغير .

3 - انه ارجع السلوك الى البيئة و أهمل الجوانب الأخرى كالوراثة النفسية (وراثة السلوك) وانه يقول تشابه الأبناء بآبائهم نتيجة التربية الأولى لا بحكم وراثة السلوك .

4 - إهمالها لدور الضمير لدى الإنسان ودوره في توجيه السلوك .

5 - إهمالها لماضي الإنسان والتركيز على السلوك الحاضر بشكل منعزل مما قد يتسبب في إهمال بعض التجارب وإبقاءها من غير علاج لتندفع إلى اللاوعي مسببة عقدة نفسية .

6 - تركيزها على السلوك الظاهر ومن المعروف أن كثيراً من أنماط السلوك لا تنبع من قناعات أصحابها .

الفقرة الثانية : نظرية ثورندايك

نظرية ثورانديك لتفسير عملية التعلم (إحدى نظريات المدرسة السلوكية – الارتباط بين المثير والاستجابة)

ادوارد لي ثورندايك "عالم امريكي ولد عام 1874م وتوفي عام 1949م، كان تلميذا على يد وليم جميس وكاتل من علماء البارزين في هذه الفترة.

أهم القوانين التي توصل إليها ثورندايك:

توصل إلى ثلاث قواعد:

- قانون الأثر .
- قانون الاستعداد .
- قانون التدريب والتكرار .

1 - قانون الأثر : Law of Effect

هو القانون الأساسي عند ثورندايك ويعتبر إسهام عظيم في نظرية ثورندايك تنص القاعدة على أن: أي ارتباط بين مثير واستجابة يزداد ويقوى إذا صاحبه الإشباع أو الارتياح أو الأثر الطيب، ويضعف هذا الارتباط إذا صاحبه الضيق أو عدم الإشباع أو عدم الارتياح .

بمعنى أخر: أن الأفعال السلوكية التي يؤديها الفرد ويعقبها ارتياح أو أثر طيب يميل إلى تكرارها في مرات تالية أو إذا وضع في الموقف المرة الثانية فإنه يميل إلى تكرارها .

أما الأفعال السلوكية أو الاستجابات التي يعقبها ضيق وعدم إشباع يميل الفرد إلى عدم تكرارها في مرات تالية أو إذا تكرار المواقف مرة أخرى.

ملخص:

كما في التجربة قامت كل من القط –الفأر- السمكة بأفعال عشوائية كثيرة حتى وصلت إلى الحل والاستجابة الصحيحة و أعقبها ارتياح "وهو الحصول على الطعام ، الوصول إلى المكان المظلم" وتولد لديها ميل ورغبة عند تكرار الموقف مرة أخرى هناك تكرار للفعل السلوكي الذي يسبب الارتياح.

وإذا أدرك تماما الكائن الحي الفعل المؤدي إلى الارتياح فإنه يحذف كل الأخطاء التي حدثت في المرات السابقة.

والميل هنا هو: أنه هناك تغيرات فسيولوجية تؤدي إلى الارتياح . أي يقوى الفعل بالأثر الطيب، كما تميل الأفعال الصحيحة للظهور أكثر من ظهور الأفعال الخاطئة

إذا ينظر إلى قانون الأثر إلى زاويتين:

الأثر الطيب ← يقوي الرابط ← احتمال تكرار قوي

الأثر السلبي"الضيق" ⟵ يضعف الرابط ⟵ احتمالية تكرار الفعل ضعيفة

ظهرت عدد من الانتقادات على قانون الأثر السلبي وهذا الانتقاد هو :

- أن حالة عدم الارتياح الناشئة من العقاب ليس من الضروري أن تضعف من هذه الارتباطات بشكل مباشر ، ولكن لا تقويها فإذا كان العقاب يؤثر بشكل عام في إضعاف الميل نحو عمل شيء معين فإنما يكون بسبب أنه ينشئ سلوك جديد في الموقف يعطي فرصة المكافأة للاستجابة الجديدة مثل الطفل الذي عوقب لأنه كسر شيئا ما لا يكرر السلوك "اللعب بالكرة" عند أمه لكن في حالة غياب الأم بالإمكان أن يكرر السلوك وهو اللعب بالكرة .

بالتالي وبعد فترة تالية من الدراسة عدل ثورندايك قانون الأثر في عام 1930 م واقتصر على الأثر الطيب فقط.

والتعديلات التي أجرها بنفسه هي أنه أقر مبدأ الأثر الحسن ولم يقر بنفس الدرجة مبدأ الأثر السلبي أي أقر مبدأ الثواب ولم يقر بمبدأ العقاب.

2 - قانون الاستعداد: Law of Readiness :

يحدد هذا القانون الأسس الفسيولوجية لقانون الأثر وهو أن تعلم الكائن الحي يتأثر بجهازه العصبي كما يوضح الظروف التي يكون فيها الكائن الحي في حالة ارتياح أو في حالة ضيق ويحدد ثلاثة ظروف أساسية يمكن أن يعمل الكائن الحي تحت تأثيرها في مواقف التعلم :

- إذا كان الكائن الحي مستعدا ومهيأ عصبيا وفسيولوجيا "نتيجة حافز قوي مثل الطعام" لأداء فعل ما وأتيحت له الفرصة لأدائها فإن ذلك يؤدي إلى أداءها بارتياح ويسير التعلم أكثر تقدما وأكثر ميلا للتعلم ونجدها في الفاعلية واختصار الأخطاء .

- إذا كان الكائن الحي مستعد فسيولوجيا وعصبيا ومهيأ لأداء فعل ولم يؤديها أو لم تتح له الفرصة لأدائها فهذا يبعث على الضيق وعدم الارتياح ويصعب تحقيق التعلم .

- إذا لم كان الكائن الحي مستعد فسيولوجيا وعصبيا ومهيأ لأداء أفعال ما وأجبر على أداءها يبعث على الضيق ويصعب على الكائن التعلم .

بالإضافة إلى:

- إذا لم يكن الكائن الحي مستعدا فسيولوجيا وعصبيا وغير مهيأ لأداء أفعال ما ولم يؤديها فإنه يشعر بارتياح .

وجهة الارتباط بين قانون الاستعداد والأثر :

يصف قانون الاستعداد الظروف التي تجعل المتعلم راضيا أو غير راضي عن نتيجة التعلم .

وتعلم الكائن الحي يتأثر بدرجة استعداده وتهيئته عصبيا وفسيولوجيا .

مثلا : عندما يتعلم طفل ما مهارة معينة يجب أن نكون متأكدين أنه مستعد فسيولوجيا وعصبيا لتعلم هذه المهارة، مثل تعليم الطفل الجمباز مبكرا دون أن يكون لديه استعداد فسيولوجي بالتالي يكون الطفل غير قادر على تعلمها ولا نستطيع إجباره .

3 - قانون المران أو التكرار أو التدريب Law of Exercise

تنص القاعدة على:

أن الارتباط بين منبه ما أو مثير ما واستجابة أو فعل سلوكي يقوى بالتدريب أو كثرة الاستعمال أو الممارسة ويضعف هذا الارتباط بالإهمال أو عدم التدريب أو عدم الممارسة أو عدم الاستعمال .

الممارسة ← تقوي الرابطة بين م و س

وهي شرط أساسي لحدوث التعلم "الممارسة" ودور الممارسة قوي في إحداث التعلم .

مثلا : تكرار الممارسة والتدريب لمادة تعليمية يؤدي إلى تقوية المادة المتعلمة كما أن إهمال المادة وعدم الممارسة يضعفها .

أهم القواعد "القوانين" الثانوية عند ثورندايك :

الاستجابات المتنوعة المتعددة .

الاتجاه أو الموقف .

العناصر السائدة .

التماثل أو الاستيعاب .

قاعدة نقل الارتباط .

قاعدة الانتماء أو التباين .

التطبيقات التربوية :

1 - تفعيل مواقف التدريب في تعلم المهارات ، تقوى الرابطة للمادة المتعلمة من خلال الاستعمال :المهارة المتعلمة يجب المداومة على استعمالها وذلك يجعلها أقل عرضة للنسيان.

2 - استخدام معززات إيجابية بعد حدوث الاستجابة مثلا عند الإجابة الصحيحة ينال الطفل جائزة ، يعني: حافز ← ارتياح ← ييسر الاستعداد للتعلم مرات قادمة ، تفعيل الأثر الإيجابي .

الفقرة الثالثة : نظرية بافلوف

نظرية ايفان بافلوف

يعرف علم النفس الاجتماعي قصة طريفة، بقدر ما هي مهمة، وقد كان لها طرفان :الأول هو «بافلوف» أحد العلماء الروس المشهورين في هذا المجال، وثانيهما كلب كان «بافلوف» قد قرر أن يخضعه لتجربة لا تزال موحية بمعانيها إلى اليوم .

جاء «بافلوف» بالكلب وأجاعه حتى شعر برغبة شديدة في الطعام، وعندئذ أمر بأن يأتوا له بطعامه أمامه، وكان هناك جرس يدق بصوت مسموع في لحظة تقديم الأكل للكلب ، وقد تكررت الحكاية عدة مرات على النحو الآتي : يظل الكلب في مكانه دون طعام حتى يهاجمه الجوع، وفي اللحظة التي يوضع الطعام أمام عينيه، يكون الجرس قد بدأ في ضرباته التي اقترنت، مع مرور الوقت، لدى الحيوان الجائع، بإحضار الطعام .

وحين اطمأن «بافلوف» إلى وجود هذه «الاستجابة الشرطية» لدى الكلب ، بمعنى ارتباط صوت الجرس، في أذنيه ، بالإتيان بما يسد جوعه إليه، فإنه - أقصد "بافلوف" - انتقل بالتجربة إلى مرحلة أخرى أهم، كانت هي المقصودة منذ البداية.

تم حذف بند الطعام تماما من المعادلة ، وبقي الكلب والجرس وحدهما، بحيث جرت التجربة في مرحلتها الثانية والأخيرة كالتالي : كان الكلب يجوع ، ثم يدق الجرس، ولا يأتي الطعام طبعا ، وبدأ صاحب التجربة يلاحظ ، لعدة مرات، أن لعاب الكلب كان يسيل على الفور في كل مرة يدق فيها الجرس ، على الرغم من عدم وجود طعام، وكان المعنى، ولا يزال، أن ارتباطا شرطيا قام بين الفعل، الذي هو صوت الجرس، وبين رد الفعل، الذي هو سيلان لعاب الكلب، وكانت القاعدة التي أرادها بافلوف ، ولا تزال سارية إلى اليوم ، هي أن الفعل الأول إذا وقع، ارتبط الثاني به تلقائيا كرد فعل، وقد اقترن الاثنان حضورا وغيابا في سلوك ذلك الحيوان، منذ أن قامت التجربة، ولم تكن أهميتها فيها، كتجربة في حد ذاتها، بقدر ما كانت الأهمية، ولا تزال، فيما يمكن أن يقاس عليها لاحقا، ليس في سلوك الكلب خصوصا، ولا الحيوان عموما، وإنما في سلوكيات البشر أنفسهم!

وبطبيعة الحال، فإن العالم الروسي الشهير لم يكن يقوم بتلك التجربة المثيرة ليثبت (فقط) أن هناك علاقة لا تنفصم بين أطراف المعادلة الثلاثة "إياها"، في مرحلتها الأولى، أو حتى بين طرفيها في مرحلتها الثانية، ولكنه كان يريد أن يقول، كما تبين له ثم لغيره فيما بعد، إن دراسة سلوك البشر، أفرادا وجماعات، يمكن أن تدلنا على نوع رد الفعل المتوقع، إزاء سلوك بعينه، أو إزاء فعل محدد .

شرح آخر لنظرية بافلوف

نظرية ايفان بافلوف للتعلم

1 - الإشراط الكلاسيكي :

بدأت دراسة الإشراط الكلاسيكي في السنوات الأولى من القرن الحالي على يدي عالم البيولوجي الروسي ايفان بافلوف الذي نال جائزة نوبل نتيجة أبحاثه على عمليات الهضم . فعندما كان بافلوف يدرس سيلان اللعاب عند الكلاب لاحظ أن الكلب يسيل لعابه ليس فقط لمجرد وضع الطعام في فمه وإنما لمجرد رؤية طبق الطعام أيضاً . وقد أثار ذلك اهتمام بافلوف وحاول أن يدرس إمكانية تعليم الكلب لان يسيل لعابه نتيجة عوامل أخرى من مثل رؤية ضوء أو سماع نغمة صوتية وما شابه .

أ - تجربة بافلوف :

تتخلص تجربة بافلوف الرئيسية على إحضار كلب و إجراء عملية جراحية له في فكه بحيث يتم تعريض غدده اللعابية إلى السطح ووصلها بكبسولة لتجميع اللعاب السائل في داخلها . بعد ذلك يوضع الكلب على طاولة و يتم تثبيته فوقها لمنعه من الحركة.

وفي العادة تكون الطاولة التي يوضع عليها الكلب موجودة في غرفة مانعة للصوت ، ويتم وضع هناك عددا من المرات حتى يتعود الوقوف على الطاولة بهدوء . بعد ذلك يتم ترتيب إجراءات التجربة بحيث يمكن إنزال مسحوق اللحم إلى صحن موجود أمام الكلب بطريقة آلية ومن ثم قياس كمية اللعاب السائل بشكل آلي أيضاً . ويستطيع القائم على التجربة مراقبة حركات الكلب من خلال مرآة ذات وجه واحد ، لأنه من الضروري أن يظل الكلب بعيداً عن الأمور المشتتة للانتباه.

وفي أثناء التجربة فإن الشخص القائم عليها يقوم بإدارة مفتاح للضوء موجود على جدار الغرفة المقابل للكلب . وعندها فمن المتوقع أن يقوم الكلب ببعض الحركات ولكن لعابه لن يسيل . وبعد مرور بضع ثواني على ذلك ينزل الجهاز مسحوق اللحم أمام الكلب ويطفئ الضوء . وبما أن الكلب يكون جائعاً ، فإن الجهاز يسجل إفرازا غزيرا من اللعاب في هذه الحالة يمثل استجابة غير شرطية ، لأنها لا تتضمن أي نوع من التعلم . كما ويعتبر مسحوق اللحم في هذه الحالة مثيراً غير شرطي . وفي العادة يتم إعادة مثل هذه الإجراءات عددا من المرات . و الآن إذا أردنا أن نتأكد إن الكلب قد تعلم أن نربط بين الضوء وقدوم الطعام ، فإن على المجرب أن يدير الضوء دون أن يصاحب ذلك تقديم للطعام . فإذا قام الكلب بإفراز اللعاب نتيجة رؤيته للضوء ، حكمنا عندئذ بأنه تعلم الربط بين رؤية الضوء و تقديم الطعام وفي هذه الحالة تسمى عملية إفراز اللعاب بالاستجابة الشرطية و الضوء بالمثير الشرطي .

هذا ويعتبر تقديم الطعام بعد رؤية الضوء معززاً ، بحيث أنه إذا تأخر تقديم الطعام أو أنه أنقطع نهائياً ، فإن الاستجابة الشرطية تأخذ في الذبول أو الانطفاء حتى تختفي نهائياً . وقد أظهرت التجارب التي جرت على مبادئ الإشراط الكلاسيكي إن الاستجابة الشرطية ، رغم انطفائها، فإنها قد تعود بين الحين و الأخر بشكل تلقائي أو عفوي ، وإنه إذا ما تم تقديم الطعام بعد انطفاء الاستجابة فإنها تعود ثانية إلى الظهور و تحتاج إلى زمن أقصر لأن يتم تعلمها من جديد .

ب - مجال الإشراط الكلاسيكي :

الإشراط الكلاسيكي يمكن استخدامه في حالة الحيوان و الإنسان على حد سواء ويمكن من خلاله اشراط الكثير من الاستجابات لمثيرات غير أصلية . فمثلاً يمكن استخدامه لإثارة ردود الأفعال العاطفية من خوف فإذا وضعنا كلباً في غرفة مقفلة وعرضناه لصدمات كهربائية على فترات متتالية ، وكنا نسمعه صوت جرس قبيل تعرضه للصدمة ، فإنه بعد عدد من هذه الصدمات سوف يستجيب لصوت الجرس

بنفس الطريقة من الخوف التي يستجيب بها لإثار الصدمة الكهربائية ، ولو إن الأخيرة لم تحصل بالفعل . بعبارة أخرى ، فإن الكلب يكون قد أشرط للاستجابة لمثير محايد.

والكثير من المخاوف البشرية يتم توليدها بنفس الطريقة السابقة ، وبالأخص في مرحلة الطفولة . و أكبر دليل على هذه المخاوف يتم اشراطها بهذه الكيفية هو كون الكثير منها تتم معالجته من خلال أساليب تعتمد على مبادئ الإشراط الكلاسيكي، فالشخص الذي يكون لديه خوف شديد من القطط فإن مثل هذا الخوف يمكن التخلص منه إذا ما تم تعرض الفرد باستمرار للقطط في مواقف لا تبدو مثيرة للخوف.

ج - ظاهرتي التعميم و التمييز :

1 - التعميم :

عندما يصبح بمقدور مثير ما أن يحدث استجابة معنية ، فإن مثيرات مشابهة له يمكن أن تحدث نفس الاستجابة أيضاً . فإذا تعلم كلب ما أن يستجيب بسيلان لعابه لرنين شوكة رنانة بموجة (ج) فإنه سوف يستجيب بالمثل لرنين شوكة موجتها من طبقة أعلى قريبة من المثير الأصلي ، كلما كانت إمكانية حلولها مهمة سهلة . إن هذا المبدأ ، هو الذي نسميه بالتعميم ، يفسر لنا كيف إننا نستجيب لمواقف جديدة نظراً لتشابهها مع مواقف سبق لنا أن خبرناها.

إن الدراسات الدقيقة قد أظهرت إن كمية التعميم تتناقض بشكل تدريجي كلما قل تشابه المثيرات البديلة من المثير الأصلي . ومن التجارب التي أظهرت ذلك تلك التي قام بها (هو فلند) والذي اشرط فيها استجابة الجلد الجلفانية عند الآدميين إلى نغمة بذبذبة معينة مستخدما صدمة كهربائية خفيفة كمثير شرطي .وبعد أن تم اشراط الاستجابة الجلفانية ، فقد حاول أن يتبين أثر النغمات التي هي من طبقة أعلى أو أدنى من طبقة النغمة الأصلية . وقد وجد إن الاستجابة تتضاءل كلما اختلفت طبقة النغمة الجديدة عن طبقة النغمة الأصلية وبشكل ملحوظ . وتسمى هذه الظاهرة بمنحدر التعميم.

إن تعميم المثير ليس من الضروري أن يكون مقصوراً على أحد الحواس دون الأخرى . فمثلاً في حالة الإشراط الجلفاني السابق فليس من الضروري أن يكون حدوثه مقصوراً على سماع صوت الجرس ، وإنما يمكن أن يحدث باستخدام الجرس أو لفظة جرس كمثير شرطي .

2 - التمييز :

إن العملية المتممة للتعميم هي التمييز . و التعميم هو رد الفعل عند وجود تشابه بين المثيرات ، أما التمييز فهو رد الفعل عند وجود اختلافات بينها . و التمييز الاشراطي ينتج عن طريق التعزيز التفاضلي ففي إحدى التجارب الخاصة بهذا النوع من الإشراط فقد استخدم مثير صوتي له نغمتين مختلفتين و متمايزتين . وفي بعض المحاولات كانت تقدم النغمة الأولى مع صدمة كهربائية بسيطة بعدها ، وفي بعض الحالات كانت تقدم النغمة الثانية دون أن يعقبها حدوث صدمة . وقد تم تقديم هذين المثيرين عددا من المرات و بترتيب عشوائي . وفي المحاولات الأولى للتجربة ، فقد كانت الاستجابة الشرطية تحدث في

حالة كل من النغمتين على حد سواء و مع تقدم العمل في التجربة ، فإن قوة الاستجابة للنغمة الأولى كانت تقوى ، بينما كانت قوة الاستجابة للنغمة الثانية تضعف ، حتى اختفت نهائياً ، وقد تم إحداث تمييز شرطي بين المثيرين . ويمكن تمثيل عملية التمييز الناجمة عن التعزيز التفاضلي ، أي تعزيز الاستجابة لمثير وعدم تعزيزها لمثير آخر شبيه ومن هذا المبدأ نرى إن الاستجابة عندما تعزز تقوى باستمرار و عندما لا تعزز تضعف باستمرار أيضاً.

د - الإشراط الكلاسيكي وبعض حالات تكون العادات :

العلاقات أو الروابط المحدد التي درست في تجربة بافلوف و ما شابهها تتطلب تحديد الطريق التي يمكن للعميل أن يستجيب فيها مع تحديد لكل من المثيرات و الاستجابات . وبما إن هذه التحديدات لا يسهل استخدامها خارج المختبر فإنه قد يبدو هناك جو من التصنع يحيط بعملية الإشراط . وعلى كل حال فإنه لا يهمنا القيام بتجارب الإشراط أكثر من اهتمامنا بالاستفادة من المبادئ المشتقة من الإشراط . لقد سبق لنا أن أوضحنا على سبيل المثال ، كيف يمكن لمبادئ الإشراط أن تساعدنا في فهم شكل واحد من أشكال السلوك العاطفي المكتسب ألا وهو الخوف الاشراطي . أنه ليس من الصعب علينا أن نخرج باستنتاجات من مبدئي التعميم و التمييز فيما يختص بالسلوك الخاص بتكون العادات . فعندما يكون الطفل قد تعلم أن يقول (عو – عو) لرؤية الكلب فإنه من الواضح إن رؤية مثير مشابه كالشاه ، يمكن أن تنتزع منه نفس الاستجابة . وعندما يتعلم الطفل لأول مرة اللفظ " دادي" فإنه يستخدمها لجميع الرجال و مع استخدام مبدئي التعزيز التفاضلي و الذبول أو الانطفاء التفاضلي ، فإن الطفل يتعود أن يقصر استعمالها في حالة عدد محدود من الأشخاص .

الفقرة الرابعة : نظرية سكنر "الإشراط الإجرائي"

صاحب هذه النظرية هو بروس فردريك سكنر المولود عام 1904م B.F. Skinner واهتم بكتابات واطسون وبافلوف لفترة طويلة ثم بدأ بإجراء سلسلة من التجارب على الفئران في جامعة هارفارد، واهتم بدراسة السلوك واقترن اسمه بالتعليم المبرمج.

والنظرية الإجرائية لسكنر تعد شكلاً من أشكال النظرية السلوكية رغم اختلافها عنها في كثير من الوجوه وقد أطلق عليها اسم التحليل التجريبي للسلوك ويعد سكنر مع جاثري وكلارك من السلوكيين الجدد.

ويعد السلوك الموضوع الأساسي في هذه النظرية لكونه يمثل جانبا مهما من جوانب الحياة الإنسانية ويرى أن هناك نوعين من السلوك :

- سلوك يحدث بفعل بعض المثيرات مثل إغماض العين استجابة لنفخة هواء وهو السلوك الاستجابي.
- سلوك يحدث بسبب ما لهذا السلوك من نتائج مثل تشغيل مفتاح بهدف الإضاءة ويسميه السلوك الإجرائي، لأنه يحدث تغيرا في العالم المحيط.

وعلى سبيل المثال فإن الطفل إذا بكى لكي يجذب انتباه أهله إليه فإن سلوكه فطرياً استجابياً، أما إذا بكى لكي يكون موضع اهتمام فإن سلوكه يكون سلوكاً إجرائياً. ويرى سكنر أن معظم سلوك الإنسان هو سلوك إجرائي محكوم بنتائجه وليس سلوكا استجابيا مستجلباً بمثيرات.

1 : تجارب سكنر

أغلب تجارب سكنر أجريت على جهاز يعرف بصندوق سكنر يشتمل على أجهزة لتوصيل المعززات كالطعام والماء كما يشتمل على مصادر الإثارة كالمصابيح ومكبرات الصوت.

ففي تجارب الفأر تبرز رافعة على أحد حوائط الغرفة يمكن أن يقوم الفأر بالضغط عليها وقربها يوجد كوب طعام تصب فيه حبات الطعام عندما تصل من جهاز آخر موجود على الجانب الآخر من الحائط وتشغيل الجهاز المزود بالطعام قد يؤدي إلى إحداث صوت او إضاءة، ويختلف الوضع قليلا في حال الحمامة وعن طريق تعزيز الاستجابة الإجرائية المرغوبة يقوم الحيوان بتكرار هذه الاستجابة مما يزيد من قوتها وسرعة حصولها وكان سكنر يقيس التعلم عن طريق تسجيل عدد المرات التي تتكرر فيها الاستجابة الناجحة ضمن وقت محدد .

ومن التجارب الهامة التي أجراها سكنر تلك التي قام فيها بتدريب الحمام على أنواع من الاستجابات مثل تعلم رفع الرأس بحيث تصبح عادة عندها إلى تعلم أنماط أكثر تعقيداً مثل لعب كرة الطاولة ناقرة الكرة إلى الأمام وإلى الخلف عبر الطاولة. ولكي تتعلم الحمامة رفع الرأس عمد سكنر إلى وضع الحمامة في قفص على جدرانه مسطرة مدرجة يمكن عن طريقها قياس ارتفاع رأس الحمامة في الظروف العادية وأيضا تحديد القياس الذي يمثل الحالات النادرة التي ترتفع فيها الحمامة عن هذا المعدل ووضع خط على المقياس يمثل الحالات النادرة ويقدم الطعام كلما وصل الطائر إلى الخط المرتفع ويكرر هذه العملية كلما ارتفعت رأس الحمامة فوق الخط المحدد حتى يتغير وضع الطائر بحيث يصير مرفوع الرأس ويندر أن ينخفض رأسه عن المعدل المعين.

وهذا يدل على حسن اختيار سكنر للاستجابات المناسبة التي يمكن التدريب عليها وأنواع التعزيز التي تناسب الحيوان المستخدم والفترة الزمنية للتدريب على كل استجابة أو حركة وغير ذلك. وفسر عن طريق ذلك أهمية التعزيز المباشر لكل حركة ناجحة يؤديها الحيوان في طريقه لتعلم النمط النهائي وتعديل سلوكه بالشكل المطلوب .

2 : المفاهيم المستخدمة في تفسيرات سكنر:

1 - السلوك الاستجابي :

وهو السلوك الناتج عن وجود مثيرات محددة في الموقف السلوكي وتحدث الاستجابة بمجرد ظهور المثير مباشرة ومن هنا فالسلوك الاستجابي يتكون من الارتباطات بين المثيرات والاستجابات التي يطلق عليها الانعكاسات.

2 - السلوك الإجرائي:

هو عبارة عن كل ما يصدر عن الكائن الحي في العالم الخارجي، وهو لا يرتبط بمثير محدد مسبقاً كما يحدث في السلوك الاستجابي، وليس هناك مثير معين يعمل على استدعاء الاستجابة الإجرائية.

3 - الانطفاء:

هو تضاؤل أو اختفاء الاستجابة الشرطية نتيجة عدم تعزيزها بالمثير الطبيعي أو المثير غير الشرطي.

4 - السلوك:

هو نشاط الكائن الحي القابل للملاحظة والاستنتاج وهو مركب يتضمن جوانب معرفية وحركية وانفعالية.

5 - التعزيز:

تقديم أو إزالة شيء من الموقف يعمل على استمرار الاستجابة الصحيحة المرغوب تعلمها.

6 - العقاب:

تقديم أو إزالة شيء من الموقف يعمل على حذف أداء استجابة غير مرغوب فيها.

7 - التعليم المبرمج :

تقديم آلي للمادة حيث يقوم على أساس تقسيم المادة إلى اجزاء صغيرة نسبيا ومرتبة ترتيبا منطقيا متسلسلا تقدم في خطوات متتابعة ومتدرجة.

3 - نظام التعزيز عند سكنر:

من أبرز أساليب تعزيز الاستجابة الإجرائية عند سكنر ما يلي:

1 - التعزيز المستمر:

حيث يحدث التعزيز فور كل استجابة إجرائية ويستخدم هذا النوع من التعزيز في المراحل الأولى من تدريب الكائن الحي على المهارة المطلوب تعلمها وهو أسهل أنواع التعزيز.

2 - التعزيز المتقطع :

ويقدم في مرحلة لاحقة للمرحلة الأولى حيث يقدم التعزيز لبعض الاستجابات الإجرائية دون غيرها.

وقد وضع سكنر نظامين عامين من أساليب التعزيز هما:

أ - نظام نسبة التعزيز: وينقسم إلى قسمين:

1 - نظام نسبة التعزيز الثابت:

وفيه يقدم التعزيز بعد عدد معين من الاستجابات كأن يكون بعد الاستجابة الخامسة مثلاً ويظل ثابتاً في هذا النوع من الدراسة.

2 - نظام نسبة التعزيز المتقطع:

وفيه يقدم التعزيز بعد عدد مختلف من الاستجابات في ظروف مختلفة وتكون نسبة التعزيز في هذه الحالة عبارة عن متوسط عدد الاستجابات في وحدة المعزز التي يحددها المجرب.

ب - نظام فترة التعزيز : وينقسم إلى قسمين:

1 - نظام فترة التعزيز الثابت:

وفيه يقدم التعزيز بعد فترة زمنية محددة يحددها المجرب بغض النظر عن عدد الاستجابات وإذا لم يصدر الكائن الحي استجابة بعد الفترة المحددة فإن التعزيز يرجأ حتى يتم صدور الاستجابة.

2 - نظام فترة التعزيز المتقطع:

وفيه قد يحصل الكائن على التعزيز بسرعة في بعض الأحيان وبعد ذلك تطول فترة التعزيز ويقاس معدل الاستجابات في هذا النظام بالنسبة لمتوسط الفترات التي يحددها المجرب.

4 : التطبيقات التربوية لنظرية سكنر:

كان للتعلم الإجرائي تأثيره على الكثير من المجالات التربوية، حيث يمكننا أن نربط بين كثير من التجديدات التربوية في النصف الثاني من القرن العشرين إلى التعلم الإجرائي ومن هذه التجديدات ما يلي :

- الأهداف التربوية .
- التعليم المبرمج .
- التعلم للإتقان .
- التعلم بمساعدة الحاسب .

أولا : الأهداف التربوية :

يرجع تصنيف الأهداف التربوية إلى عام 1994م عندما اجتمع مجموعة من التربويين المهتمين بالاختبارات التحصيلية برئاسة بنجامين بلومBloom ، حيث خرجوا في النهاية بتصنيف للأهداف التربوية يضم ثلاثة مجالات وكل مجال يضم عدد من المستويات.

تعريف الهدف السلوكي:

هو وصف دقيق وواضح ومحدد لناتج التعلم المرغوب تحقيقه من المتعلم على هيئة سلوك قابل للملاحظة والقياس.

أهمية تحديد الأهداف التربوية :

الأهداف دائماً نقطة البداية لأي عمل سواء كان هذا العمل في إطار النظام التربوي أو أي نظام آخر ، فهي تعد بمثابة القائد والموجه لكافة الأعمال . ويمكن إبراز الدور الهام للأهداف التربوية على النحو التالي :

1 - تعنى الأهداف التربوية في مجتمع ما بصياغة عقائده وقيمه وتراثه وآماله واحتياجاته ومشكلاته.

2 - تعين الغايات مخططي المناهج على اختيار المحتوى التعليمي للمراحل الدراسية المختلفة وصياغة أهدافها التربوية الهامة.

3 - تؤدي الأهداف التربوية دوراً بارزاً في تطوير السياسة التعليمية وتوجيه العمل التربوي لأي مجتمع .

4 - يساعد تحديد الأهداف التربوية في التنفيذ الجيد للمنهج من حيث تنظيم طرق التدريس وأساليبها وتنظيم وتصميم وسائل وأساليب مختلفة للتقويم .

إيجابيات الأهداف في العملية التربوية :

ضرورة الأهداف لكل عمل تربوي يعني أن هناك مجموعة من الإيجابيات يحققها التعليم بواسطة الأهداف . ويمكن إيجاز إيجابيات الأهداف في العملية التربوية بما يلي:

إن تحديد الأهداف بدقة يُسَهِّل اختيار عناصر العملية التعليمية من محتوى وطرق ووسائل وأدوات تقويم .

إن تحديد الأهداف يساعد على تقويم إنجازات التلاميذ.

إن المتعلم عندما يكون على علم بالأهداف المراد تحقيقها منه فإنه لا يهدر وقته وجهده بأعمال غير مطلوبة منه.

عندما تكون الأهداف محددة فإنه من السهل قياس قيمة التعليم.

مجالات الأهداف السلوكية

قدم بلوم وزملاؤه تصنيفاً للأهداف التعليمية السلوكية في مجالات ثلاثة هي كما يلي :

أولاً : المجال المعرفي:

طور بلوم وزملاؤه عام 1956 م تصنيفاً للأهداف في المجال المعرفي ، والتصنيف عبارة عن ترتيب لمستويات السلوك (التعلم أو الأداء) في تسلسل تصاعدي من المستوى الأدنى إلى المستوى الأعلى، ويحتوي المجال المعرفي على ستة مستويات تبدأ بالقدرات العقلية البسيطة وتنتهي بالمستويات الأكثر تعقيداً وفيما يلي مستويات المجال المعرفي وتعريف لكل مستوى:

1 - المعرفة :

وهي القدرة على تذكر واسترجاع وتكرار المعلومات دون تغيير يذكر . ويتضمن هذا المستوى الجوانب المعرفية التالية:

معرفة الحقائق المحددة : مثل معرفة تواريخ معينة أو خصائص محددة

معرفة المصطلحات : مثل معرفة مدلولات الرموز.

معرفة الاتجاهات والتسلسلات : مثل معرفة النظريات والتراكيب المجردة.

2 - الفهم :

وهو القدرة على تفسير أو إعادة صياغة المعلومات التي حصلها الطالب في مستوى المعرفة بلغته الخاصة . والفهم في هذا المستوى يشمل الترجمة والتفسير والاستنتاج .

3 - التطبيق :

وهو القدرة على استخدام أو تطبيق المعلومات والنظريات والمبادئ والقوانين في موقف جديد .

4 - التحليل :

وهي القدرة على تجزئة أو تحليل المعلومات أو المعرفة المعقدة إلى أجزائها التي تتكون منها والتعرف على العلاقة بين الأجزاء.

5 - التركيب :

وهو القدرة على جمع عناصر أو أجزاء لتكوين كل متكامل أو نمط أو تركيب غير موجود أصلاً.

6 - التقويم :

وهو يعني القدرة على إصدار أحكام حول قيمة الأفكار أو الأعمال وفق معايير معينة . ويتضمن التقويم مستويين هما : الحكم في ضوء معيار ذاتي - الحكم في ضوء معايير خارجية .

ثانياً : المجال النفسي حركي (المهاري)

ويشير هذا المجال إلى المهارات التي تتطلب التنسيق بين عضلات الجسم كما في الأنشطة الرياضية للقيام بأداء معين . وفي هذا المجال لا يوجد تصنيف متفق عليه بشكل واسع كما هو الحال في تصنيف الأهداف المعرفية .

ويتكون هذا المجال من المستويات التالية :

1 - الاستقبال :

وهو يتضمن عملية الإدراك الحسي والإحساس العضوي التي تؤدي إلى النشاط الحركي .

2 - التهيئة :

وهو الاستعداد والتهيئة الفعلية لأداء سلوك معين.

3 - الاستجابة الموجهة : ويتصل هذا المستوى بالتقليد والمحاولة والخطاء في ضوء معيار معين.

4 - الاستجابة الميكانيكية :

وهو مستوى خاص بالأداء بعد تعلم المهارة بثقة وبراعة .

5 - الاستجابة المركبة :

وهو يتضمن الأداء للمهارات المركبة بدقة وسرعة .

6 - التكييف :

وهو مستوى خاص بالمهارات التي يطورها الفرد ويقدم نماذج مختلفة لها تبعاً للموقف الذي يواجهه .

7 - التنظيم والابتكار :

وهو مستوى يرتبط بعملية الإبداع والتنظيم والتطوير لمهارات حركية جديدة.

ثالثاً : المجال الوجداني (العاطفي)

ويحتوي هذا المجال على الأهداف المتعلقة بالاتجاهات والعواطف والقيم كالتقدير والاحترام والتعاون . أي أن الأهداف في هذا المجال تعتمد على العواطف والانفعالات. وقد صنف ديفيد كراثوول وزملاؤه عام 1964 م التعلم الوجداني في خمسة مستويات هي :

1 - الاستقبال :

وهو توجيه الانتباه لحدث أو نشاط ما .

2 - الاستجابة :

وهي تجاوز التلميذ درجة الانتباه إلى درجة المشاركة بشكل من أشكال المشاركة.

3 - إعطاء قيمة (التقييم) :

وهي القيمة التي يعطيها الفرد لشيء معين أو ظاهرة أو سلوك معين، ويتصف السلوك هنا بقدر من الثبات والاستقرار بعد اكتساب الفرد أحد الاعتقادات أو الاتجاهات.

4 - التنظيم :

ويحدث عند مواجهة مواقف أو حالات تلائمها أكثر من قيمة، ينظم الفرد هذه القيم ويقرر العلاقات التبادلية بينها ويقبل أحدها أو بعضها كقيمة أكثر أهمية.

5 - تطوير نظام من القيم :

وهو عبارة عن تطوير الفرد لنظام من القيم يوجه سلوكه بثبات وتناسق مع تلك القيم التي يقبلها وتصبح جزءاً من شخصيته.

أجزاء الهدف السلوكي :

لابد أن يحتوي الهدف السلوكي على ثلاثة أجزاء هي:

1 - وصف السلوك المرغوب تحقيقه بواسطة المتعلم بعد مروره بخبرة تعليمية.

2 - وصف الحد الأدنى لمستوى الأداء المقبول.

3 - وصف الشروط أو الظروف التي يتم خلالها قيام المتعلم بالسلوك المطلوب.

مواصفات الهدف السلوكي الجيد .

يجب أن تصاغ الأهداف السلوكية بشكل محدد وواضح وقابل للقياس ومن القواعد والشروط الأساسية لتحقيق ذلك ما يلي :

1 - أن تصف عبارة الهدف أداء المتعلم أو سلوكه الذي يستدل منه على تحقق الهدف وهي بذلك تصف الفعل الذي يقوم به المتعلم أو الذي أصبح قادراً على القيام به ولا تصف نشاط المعلم أو أفعال المعلم أو غرضه .

2 - أن تبدأ عبارة الهدف بفعل (مبني للمعلوم) يصف السلوك الذي يفترض في الطالب أن يظهره عندما يتعامل مع المحتوى.

3 - أن تصف عبارة الهدف سلوكاً قابلاً للملاحظة ، أو أنه على درجة من التحديد بحيث يسهل الاستدلال عليه بسلوك قابل للملاحظة.

4 - أن تكون الأهداف بسيطة (غير مركبة) أي أن كل عبارة للهدف تتعلق بعملية واحدة وسلوكاً واحداً فقط.

5 - أن تكون الأهداف واقعية وملائمة للزمن المتاح للتدريس والقدرات وخصائص الطلاب .

ومن أمثلة الأهداف التي تحقق هذه الشروط :

أن يحدد التلميذ الفاعل والمفعول به في الجمل المعطاة له.

أن يبرهن التلميذ على أن ارتفاع المثلث المتطابق الضلعين هو أيضا متوسط.

أن يحلل التلميذ العوامل التي أدت إلى حرب الخليج.

رشيد الدبهابن ظرف

دور الأهداف السلوكية في العملية التعليمية .

أولاً : دورها في تخطيط المناهج وتطويرها :

1 - تسهم في بناء المناهج التعليمية وتطويرها ، واختيار الوسائل والتسهيلات والأنشطة والخبرات التعليمية المناسبة لتنفيذ المناهج .

2 - تسهم في تطوير الكتب الدراسية وكتب المعلم المصاحبة لتلك الكتب.

3 - تسهم في توجيه وتطوير برامج إعداد وتدريب المعلمين خاصة تلك البرامج القائمة على الكفايات التعليمية .

4 - تسهم في تصميم وتطوير برامج التعليم الذاتي والتعليم المبرمج وبرامج التعليم بواسطة الحاسب الآلي .

ثانياً : دورها في توجيه أنشطة التعلم والتعليم :

1 - تسهم الأهداف السلوكية في تسليط الضوء على المفاهيم والحقائق والمعلومات الهامة التي تكون هيكل الموضوعات الدراسية وترك التفصيلات والمعلومات غير الهامة التي قد يلجأ الطالب إلى دراستها وحفظها جهلاً منه بما هو مهم وما هو أقل أهمية.

2 - تساعد على تفريد التعلم والتعامل مع الطالب كفرد له خصائصه وتميزه عن غيره من خلال تصميم وتطوير برامج التعليم الذاتي الموجهة بالأهداف

3 - تساعد على تخطيط وتوجيه عملية التعليم عن طريق اختيار الأنشطة المناسبة المطلوبة لتحقيق الهدف السلوكي.

4 - تساعد المعلم على إيجاد نوع من التوازن بين مجالات الأهداف السلوكية ومستويات كل مجال من المجالات.

ثالثاً : دور الأهداف في عملية التقويم:

تقوم الأهداف على توفير القاعدة التي يجب أن تنطلق منها العملية التقويمية فالأهداف تسمح للمعلم و المربين بالوقوف على مدى فعالية التعليم ونجاحه في تحقيق التغير المطلوب في سلوك المتعلم. وما لم يحدد نوع هذا التغير أي ما لم توضع الأهداف فلن يتمكن المعلم من القيام بعملية التقويم مما يؤدي إلى الحيلولة دون التعرف على مصير الجهد المبذول في عملية التعليم سواء كان هذا الجهد من جانب المعلم أو المتعلم أو السلطات التربوية الأخرى ذات العلاقة.

ثانياً : التعليم المبرمج: Programmed Instruction

تعريف التعليم المبرمج :

لقد تعددت تعريفات التعليم المبرمج ، ولكنها تتفق في الأهداف، ويجمعها التعريف التالي :

" طريقة من طرق التعليم الذاتي الذي يقوم بتقسيم المادة إلى خطوات صغيرة يدرسها المتعلم دراسة ذاتية يحصل على تعزيز بعد كل خطوة لضمان تقدمه بنجاح " .

فكرة التعليم المبرمج :

رغم أن الجذور الأولى لهذه الطريقة تمتد إلى العالم السيكولوجي سيدني بريس الذي ابتكر أول آلة للتعليم عام 1920 إلا أن الاهتمام الفعلي بالتعليم المبرمج لم يبدأ إلا على أثر المحاضرة التي ألقاها سكنر عن التدريس والتعليم في أحد مؤتمرات علم النفس بأمريكا حيث تقوم فكرة التعليم المبرمج على نظرية الاشتراط الإجرائي Operant Conditioning التي توصل لها سكنرSkinner، بعد تجاربه الشهيرة على الحمام، والتي تؤكد أهمية التعزيز الفوري بعد الاستجابات الصحيحة حتى تحدث عملية التعلم . أما الاستجابات غير المرغوب فيها فتختفي لعدم إلحاقها بالتعزيز ، ومنها جاءت المبادئ الأساسية للتعليم المبرمج والتي يمكن إجمالها في الآتي :

1 - مبدأ الخطوات الصغيرة :

ويتضمن تقسيم المحتوى والمعلومات التي يريد المعلم توصيلها إلى طلبته إلى وحدات صغيرة جداً ، يتبع كل منها مكافأة أو تعزيز ، وكلما صغرت كمية المحتوى العلمي في كل خطوة ، زادت الخطوات ، فزاد التعزيز وزادت فعالية التعلم.

2 - مبدأ النشاط :

يقوم التعليم المبرمج في أساسه على جهد التلميذ ، فيجب أن يقوم التلميذ بنشاط (قراءة أو تدريب أو حل مسائل) حتى تتم عملية التعلم.

3 - مبدأ النجاح :

الهدف وراء تقسيم المحتوى إلى أجزاء صغيرة هو سهولة استيعاب الطالب للجزء الصغير ، فيزداد احتمال حدوث التعزيز وشعور الطالب بالنجاح . فالنجاح يؤدي إلى مزيد من النجاح ، في حين أن الشعور بالفشل قد يكون عائقاً للتعلم.

4 - مبدأ التغذية الراجعة الفورية :

لكي يشعر الطالب بالرضا والنجاح ، لابد من تغذية راجعة فورية تؤكد للطالب صحة إجابته، أو تصحيحها له قبل الانتقال إلى الخطوة التالية.

5 - مبدأ التدرج المنطقي للتعلم :

لابد من تنظيم المادة تنظيماً منطقياً بحيث يتدرج من السهل إلى الصعب ، وأن تتركز المعلومات المعروضة على الهدف الخاص بتلك الوحدة ، وتلغى أي معلومات إضافية لا علاقة لها بالهدف من أجل عدم تشتيت انتباه المتعلم .

6 - مبدأ سرعة الفرد :

يترك الطالب ليتقدم حسب قدراته وإمكاناته ، ويجب ألا يرغم على إنجاز أكثر مما يستطيع من الأمر.

أنواع التعليم المبرمج:

يمثل الأسلوبان الخطي والمتشعب أهم وأكثر أساليب التعليم المبرمج استعمالاً :

البرمجة الخطية:

ويعرف بالبرنامج السكنري وفيه يتم ترتيب المادة نفسيا من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب بعد تجزئة المادة وتحليلها ووضعها في عدد كبير من ا لخطوات الصغيرة المعتمد بعضها على بعض حيث يحذف من العبارة كلمة يأتي بها الطالب وربما أوحى له منها بحرف أو حرفين ويحصل على التعزيز بعد الإجابة ويكون المحتوى لجميع الطلاب واحدا لكن يختلفون في سرعة التعلم.

البرمجة المتشعبة:

تم تطوير هذا النمط من قبل العالم الأمريكي نورمان كراودر ويعرف به حيث يقوم على تقديم فقرة أو فقرتين أكبر بقليل من بند سكنر ثم يطرح سؤال له علاقة بالفقرة المعطاة تليه عدة إجابات يختار المتعلم الصحيحة منها فإذا كانت الإجابة خاطئة يوجه المتعلم إلى إطار علاجي حيث يمثل البرنامج التشعبي أسلوبا تشخيصيا وعلاجيا في الوقت نفسه.

ومن الملاحظ أن سكنر يفضل الطريقة الخطية ؛ لأنها تتطلب من الطالب أن يقوم هو بنفسه بإعطاء إجاباته ؛ ولأنها تزيد من التعزيز.

مميزات التعليم المبرمج :

1 - الدقة المتناهية في تحديد الأهداف و وصف السلوك النهائي للمتعلم.

2 - تقسيم العمل إلى خطوات صغيرة يؤدي إلى تقليل فرص الخطأ و زيادة النجاح.

3 - حصول المتعلم على التعزيز الداخلي يؤدي إلى تأكيد الاستجابة الصحيحة وزيادة الدافعية للتعلم.

4 - يتيح الفرصة لكل تلميذ أن يتعلم وفق قدراته الخاصة.

5 - يساعد في تكوين التفكير المنطقي عند المتعلم بسبب خطواته المنطقية.

سلبيات التعليم المبرمج :

1 - لا يصل هذا النوع من التعليم لتحقيق الأهداف الانفعالية فمعظم اهتمامه بتحقيق الأهداف المعرفية والمهارات الأدائية.

2 - قد يؤدي إلى الملل بسبب خطواته الصغيرة المتتالية التي تؤدي إلى طول البرنامج.

3 - قد يتحول التعليم المبرمج إلى عمل آلي يهتم المتعلم فيه بالاستجابة بصورة آلية بكل خطوة على حدة دون مقارنتها أو ربطها بخطوة سابقة.

ثالثاً: التعلم للإتقان :

يعد استخدام فكرة التعلم للإتقان في التدريس من أهم الأفكار التربوية نتجت عن نظرية سكنر والتي تفرض نفسها على التعليم الآن، حيث يفترض أن كل التلاميذ قادرون على التعلم الجيد.

نظرة تاريخية على فكرة التعلم للتمكن :

مرت هذه الفكرة بفترتين من الزمان:

الأولى: من عام 1968 إلى عام 1971 وأطلق عليها فترة "بلوم"

الثانية: من عام 1917 إلى الآن، وأطلق عليها فترة ما بعد بلوم.

<u>تعريف إتقان التعلم:</u>

إتقان التعلم أو التعلم للإتقان هو أحد التقنيات التعليمية التي تستخدم لتعلم مادة تعليمية ما يمكن صياغتها بشكل تتابعي، حيث تجزأ المادة المراد تعلمها إلى وحدات صغيرة، ولكل وحدة أهداف خاصة بها، ويمكن تغطية كل وحدة في حصة أو عدة حصص، ثم يعطى اختبار في نهاية الوحدة، فإذ لم يحصل الطلاب على درجات لا تقل عن 80% - 90% أي لم يصلوا إلى درجة الإتقان فيتاح وقت إعادة تدريس حتى يصلوا إلى درجة الإتقان.

المهام التي تواجه مطوري برامج التعلم لدرجة الإتقان

ثمة أربع مهام تواجه مطوري برامج التعلم للإتقان

1 - تعريف الإتقان

2 - التخطيط من اجل الإتقان:

ويعمل التخطيط على:

مساعدة الطلاب على تحديد الأهداف المهمة لكل وحدة.

إتاحة الفرصة للمدرسين لكي يكونوا أكثر فاعلية في تدريسهم.

يمكن المعلمين من مراقبة تعلم الطلاب من الوحدة، وإجراء تعديلات في إجراءات التعلم للوصول لدرجة الإتقان.

3 - التدريس من أجل الإتقان:

حيث يركز التدريس على إدارة التعلم أكثر من إدارة المتعلمين

4 - تقييم التعلم:

تعتمد درجة الطلاب على أدائهم في الاختبار النهائي مقارناً بالأداء المحدد مسبقاً وليس بأداء زملائهم.

رابعاً: التعلم بمساعدة الحاسب:Computer Assisted Instruction(CAI)

اختفت في الفترة الأخيرة الآلات التعليمية التي كانت تصاحب التعليم المبرمج وأخذت الحاسبات الآلية تنتشر بالتدريج لتحل محل الآلات التعليمية.

ولقد أثبتت العديد من الدراسات والتجارب أن تفرد الحاسب بمميزات وخصائص جعلته وسيطاً تعليمياً جيداً، خاصة مع توفر البرمجيات المناسبة وتدريب المعلمين على استخدامه بطريقة جيدة، بحيث يستطيع الحاسب من خلالهما القيام بالكثير من المهام التربوية لصالح عملية التعليم والتعلم.

ومن مميزات الحاسب في التعليم ما يلي :

1 - يجعل التعليم أكثر فاعلية حيث يتعلم الطالب أكبر قدر من المحتوى التعليمي في أقل وقت ممكن.

2 - يحقق الكثير من الاتجاهات التربوية البناءة مثل التعليم عن طريق الاكتشاف وهذا ما تدعمه الفلسفة التعليمية الحالية.

3 - مراعاة سرعة المتعلم وقدرته الذاتية في عملية تعلمه.

4 - تنمية اتجاهات إيجابية نحو بعض المواد التي اكسبها التعليم التقليدي نوعاً من النفور لدى الطلاب، كالرياضيات مثلاً .

5 - توفير بيئة عرض ذات ثلاثة أبعاد للمفاهيم المرئية كالصخور والنباتات والحيوانات وبألوانها الطبيعية.

6 - المساعدة في تخطي عقبة الفروق الفردية.

ولكن هناك بعض القصور في التعليم بمساعدة الحاسب، إذ لا يستطيع أن يستجيب بشكل جيد حتى الآن للغة المنطوقة، بمعنى أنه من الصعب أن يشترك في حوار مع الطالب وإن كان في مقدوره أن يستجيب في جمل مكتوبة أو فقرات أو مقالات.

<u>الفقرة الخامسة : تقويم نظرية سكنر:</u>

تعتبر نظرية سكنر ثورة على كل التفسيرات الغامضة على السلوك، حيث اهتم بالمنهج العلمي الوصفي القائم على الوقائع الموضوعية التي تخضع للدراسة العملية.

ربما يؤخذ على سكنر أنه استمد نتائجه من عدد محدود من التجارب خرج منه بتفسيراته وقوانينه والتي لا تتجاوز نطاق الحالات الفردية ومع ذلك أضفى عليها صفة النظرية مع أنه كان ينبغي أن تمتد دراساته إلى حالات أكثر لتعطي في مجموعها قواعد عامة وقوانين تفسر السلوك مادام أنه التزم المنهج العلمي الوصفي لدراسة السلوك.

لكن رغم ذلك، لا يمكن إنكار ما قدمه سكنر في ميدان المعرفة النظرية حيث حدد النظم التي يتم عن طريقها التعزيز وكذلك فرق بين الاشتراط الاستجابي الكلاسيكي والاشتراط الإجرائي.

لم تقف نظرية سكنر عند القيمة النظرية بل تعدت ذلك إلى وضع هذه النواحي النظرية موضع التطبيق مما ساهم في حل كثير من مشاكل التعلم والتعليم.

<u>الفقرة السادسة : بعض جوانب الإفادة من نظرية سكنر:</u>

يمكن الإفادة من النظرية فيما يلي:

- استخدام التعزيز مباشرة بعد استجابة التلميذ
- تقسيم الدرس إلى عناصر صغيرة بحيث يوضع لكل عنصر هدف ويتم تحقيقها في الحصة وتقديم تعزيز وتقويم كل هدف بعد دراسته مباشرة.
- استخدام مبدأ التغذية الراجعة لتصحيح مسار التعلم أولا بأول.
- الحرص على تنوع جوانب التعلم وعدم التركيز على الجانب المعرفي فقط.
- الاستفادة من مبدأ التعليم المبرمج في تنفيذ بعض دروس المقرر عن طريقه.
- التركيز أثناء عملية التعلم على نشاط المتعلم وفعاليته
- مراعاة مبدأ الفروق الفردية

يمكن استخدام نظرية سكنر في علاج بعض المخاوف لدى الطلاب حيث أن هذه المخاوف نتجت عن تعزيز سلوكيات خاطئة وهنا يمكن بمبادئ النظرية يمكن إطفائها أو تعديلها.

النّظريّة

الجشطلتية:

المقدمة :

جاءت نظرية الجشطالت كاتجاه معارض لاتجاه ثورنديك الذى كان في هذه الفترة في القارة الأوربية و خاصة في ألمانيا إذ وجدت مجموعة من علماء النفس تأثرت بنظريات علم الطبيعة ، و اتخذت مجال دراستها موضوع الإدراك ، و الإدراك البصرى على وضع الخصوص.

و هذه المجموعة من العلماء هي ما يطلق عليها مدرسة (الجشطالت) و ترجع هذه التسمية إلى دراسات هذه المدرسة للمدركات الحسية ، و التي بينت أن الحقيقة الرئيسية في المدرك الحسي تكمن في شكله و بنائه العام ليس في أجزائه التي يتكون منها ، حيث يكون التعلم في رأيهم هنا قائم على الاستبصار من خلال الفهم و الإدراك الكلى للعلاقات العامة في كل موقف . و السلوك الذى يعنيهم هنا هو السلوك الكلى.

1 - الأصل التاريخى للنظرية:

ظهرت نظرية الجشطالت فى أوائل القرن العشرين ، حيث كان ظهورها يمثل نوع من الاحتجاج على الأوضاع الفكرية السائدة أنذاك ، حيث كانت تختلف تماما عن أراء و وجهات النظر الأمريكية التي كان يمثلها (واطسون) الذي كان يرى مبدأ تحليل السلوك الى مكوناته الأساسية و من هنا كان بداية ظهور نظرية الجشطالت .

ويرى أصحاب هذه النظرية أن السلوك عبارة عن وحدة كلية غير قابلة للتحليل ، و أن سلوك الفرد في موقف ما يخضع لقواعد تنظيم المجال الذى يوجد فيه هذا الفرد . و هم بذلك يختلفون عن أصحاب النظريات السلوكية الشرطية الذين يرون أن السلوك عبارة عن وحدة معقدة يمكن تحليلها الى وحدات بسيطة تسمى الاستجابات الأولية ، و أن هذه الاستجابات ترتبط بمشيرات محددة.

ومن هنا جاء اعتراض الجشطالت حيث أنهم يرون السلوك كوحدة ككل متحد و ليس كوحدات منفصلة فادراك الفرد غير مجزء الى جزئيات منفصلة و لكن كما يذكر الجشطلتيون عبارة عن حزمة من الاحساسات حيث يدرك الموقف ككل أو كوحدة ذات معنى .

فمثلا :

حينما ينظر الفرد الى صورة فأنه يدركها ككل أو كوحدة ذات معنى . أي أن الفرد لا يدرك الجزئيات المنفصلة المكونة للصورة و لكنه يدرك الصورة في اطار كلى متكامل ، ثم بعد ذلك يدرك الجزئيات المفردة المكونة للصورة كاللون و الشكل و الحجم.

وبالتالي نرى أن النظرية تعبر عن النظرة الى الكل قبل الجزء من حيث أن الكل أكبر من مجموع أجزائه.

و هذا من أهم قوانين الأدراك التي أسفرت عنها أبحاث علماء النفس الجشطالت في العلاقة بين الوحدات و المعنى ، حيث أن أدراك الفرد للأشياء و الموضوعات أساسه المعنى الذى يمكن أن يربط فيما بين تلك الوحدات أو المكونات.

و من ثم يتم تفسير الجشطالت على أن الكل أكبر من مجموع وحداته.

2 – مؤسسو النظرية الجشطلية :

- ماكس فريتمر :

ولد بمدينة براجو بألمانيا و انتهى من دراسته و هو في الثامنة عشرة من عمره ثم بعد ذلك اتجه الى دراسة الفلسفة في جامعة برلين . و قد أسهم فريتمر فى الحرب العالمية الأولى من خلال أبحاثه التي تخص عمل التصنت على الغواصات البحرية.

وكان فريتمر من أوائل الذين هاجروا الى أمريكا حيث وصل الى نيويورك عام 1913 و قضى بها بقية حياته الى أن وافته المنية بها و كانت سنوات إقامته بها حافلة بالمناشط و الأبحاث التربوية و إن كانت أقل الإنتاج عددا من بين مؤسسي مدرسة الجشطالت كما أجمع المؤرخون.

- كيرت كوفكا:

ولد بألمانيا و درس العلوم و الفلسفة في شبابه في جامعة أدنبرة (1903- 1904) و بعد عودته الى برلين درس علم النفس و حصل على درجته العلمية عام 1909.

و بدأ كوفكا مشواره بالعمل مع فريتمر و كهلر و بعد انتهاء الحرب العالمية الأولى و قدم كوفكا كتابه عن (الأدراك – مقدمة لنظرية الجشطالت) حيث قدم فيه المفاهيم الأساسية للجشطالت.

و فى عام 1921 نشر كوفكا كتابه (نمو العقل) و هو كتاب في علم نفس الطفل و قد لاقى نجاحا كبيرا في ألمانيا و أمريكا.

ثم عمل كوفكا عام 1933 دراسات على شعوب وسط أسيا ثم قام بعد ذلك بتأليف كتابه (مبادئ علم نفس الجشطالت)

- كهلر :

ولد بشمال ألمانيا و حصل على شهادته العلمية من جامعة برلين . و لقد أنجز كهلر عمله الرائع (عقلية القردة) ، و على الرغم من أنه لم يكن يهوديا إلا أنه تم طرده ضمن حركات طرد اليهود و لقد منح كهلر جائزة الإنتاج التميز من جمعية علم النفس الأمريكية و كانت كتابات كهلر من المظهر الممتاز لحركة الجشطالت و كان كهلر من مشجعي تطبيق الفيزياء في المجالات الأساسية لعلم النفس.

3 - معنى كلمة الجشطالت: Gestalt

تعنى كلمة الجشطالت الصيغة – الشكل – النوذج – الهيئة – النمط – البنية – الكل المنظم الذى يتعالى على مجموع الأجزاء.

فالجشطالت كل مترابط الاجزاء باتساق أو انتظام تكون فيه الأجزاء المكونة له مترابطة ترابطا ديناميكيا فيما بينها و كذلك فيما بينها و بين الكل ذاته ، أو هو كل متكامل لكل جزء فيه مكانه و دوره و وظيفته التي تتطلبها طبيعة الكل.

الجشطالت ليس مجموع الأجزاء و أنما هو شيء يعلو عن ذلك و يتضمنه في نفس الوقت.

و تعمل الجشطالت على تفسير الأساس الذى تقوم عليه النظرية و هو أن السلوك يتصف بالكلية ، بمعنى أنه وحدة معينة نتيجة لوجود الكائن الحي في موقف معين ، و هذا الموقف يتميز بعض العوامل التي تؤثر على الكائن فتجعله يستجيب له بطريقة معينة حتى يحقق تكيفه و توافقه مع هذا الموقف.

4 - أسس نظرية الجشطالت:

لا يقبل أصحاب مدرسة الجشطالت مبدأ إمكانية تحليل السلوك إلى وحدات استجابا أولية فانهم يعتبرون الاتجاه السلوكي اتجاها غير أصيل في الدراسات السلوكية ذلك لأنه يحول السلوك الحيوي إلى نمط من النظام الألي الميكانيكي الذى ترتبط فيه استجابات الفرد بمثيرات فردية خاصة .

و السلوك في مدرسة الجشطالت يتصف بالكلية بمعنى أن السلوك وحدة معينة نتيجة لوجود الكائن الحي في موقف معين و هذا الموقف يتميز ببعض العوامل التي تؤثر على الكائن الحي فتجعله يستجيب له بطريقة معينة حتى يحقق تكيفه و توافقه مع هذا الموقف.

فان موضوع علم النفس في نظر الجشطالت هو السلوك في معناه العام من حيث أنه يشمل الظواهر النفسية كما تحدث حيث يدركها الانسان و يشعر بها بما تثير في نفسه وهو يميل للتفاعل معها بطريقة ما فالسلوك هنا يمتاز بصفة الكلية.

و من أهم الأسس التي قامت عليها نظرية الجشطالت انتقاد أتجاه المدرسة الشرطية في ذلك الوقت نحو تفتيت الإدراك إلى ذرات صغيرة باعتبار حيث أن الجشطالت ترى أن الفرد يدرك الموقف ككل و ليس على أجزاء منفصلة.

كما تقوم نظرية الجشطالت على ضرورة عدم فصل الكائن الحي عن بيئته لأن سلوك الانسان في أي موقف من مواقف حياته يكون نتيجة لتفاعله مع ما يحيط به من بيئة خارجية و من ظروف محيطة به .

و من هنا فان إدراك الفرد للمنبه الخارجي عملية سيكولوجية لا تعتمد على خواص المثير الطبيعي فقط فصوت الرضيع يبكي بالنسبة لأمه ليس مجرد مثير طبيعي يصل إليها من خلال الأذن فقط و أنما إدراكها لبكاء طفلها عملية سيكولوجية تعنى لها أكثر من مجرد مثير صوتي.

5 – الادراك عند الجشطالت :

يعتبر الإدراك هو الأمر المحوري في نظرية الجشطالت ، فالإدراك كما هو مألوف في الحياة يكون إجماليا أولا ثم يتدرج الى التفاصيل. و بمعنى أخر لا تفهم التفاصيل إلا في إطار الكل فمنه تأخذ معناها ، و من ترابطها بشكل أو بأخر في الكل الذى هي أجزاء فيه يكون لهذه الأجزاء تأثيرها.

على سبيل المثال:

اسلاك الملف في الجرس الكهربائي يكون لها تأثيرات مغناطيسية تؤدى إلى الوصل أو القطع وهذه الأسلاك تكون ملفوفة بشكل معين ، و موجودة داخل الجرس الموصل بالدائرة الكهربائية ، و بغير هذه الوضعية تكون مجرد أسلاك معدنية لا أكثر.

6 – مصطلحات النظرية :

- **الجشطالت** : مصطلح باللغة الألمانية يشير إلى كل يتجاوز مجرد مجموعة الأجزاء المكونة له ، و يترجم الى العربية بمعانى مختلفة مثل صيغة – شكل – نمط – نموذج – بنية.

- **البنية / التنظيم** : وفقا للعلاقات القائمة بين الأجزاء المترابطة للجشطالت (الكل) تكون بنيته و عليه فإن البنية تتغير بتغير العلاقات ، حتى لو بقيت أجزاء الكل على ما كانت عليه.

- **المعنى** : ما يترتب على إدراك العلاقات القائمة بين أجزاء الكل.

- **إعادة التنظيم**: استبعاد التفاصيل التي تحول دون إدراك العلاقات الجوهرية في الموقف.

- **الأستبصار**: الفهم الكامل لبنية الجشطالت من خلال إدراك العلاقات القائمة بين أجزائه ، و إعادة تنظيم هذه العلاقات على نحو يعطي المعنى الكامن فيه . و يرى جماعة الجشطالت أن الاستبصار يتم فجأة أو بشكل حاسم في لحظة واحدة و ليس بصورة متدرجة أو من خلال تقربات للأداء المطلوب.

7 - تجارب كهلر :

تناول كهلر في كتابه (عقلية القردة 1925) التجارب التي أجراها على القردة في إحدى جزر كناري و في كل تجاربه كان كهلر يضع الشمبانزي و هو جائع في قفص و يعلق الطعام و عادة ما تكون موزة في سقف القفص أو يضعه بخارجه بحيث لا يستطيع الحيوان الوصول إليه باليد وحدها (الطريق الطبيعي) كما يضع في مجال رؤية الحيوان الوسيلة التي يستطيع عن طريقها الوصول الى الهدف.

و في بعض التجارب كانت الوسيلة المستخدمة هي صندوق أو أكثر ليصل إلى الهدف ، و في تجارب أخرى كانت الوسيلة عصا أو أكثر او غير ذلك من الوسائل.

و فيما يلي عرض لبعض هذه التجارب:

أولا : تجارب الصندوق:

تجربة (1) :

وضع الشمبانزي في القفص و هو جائع ، و كان الطعام موزة و هو وسيلة اشباع دافع الجوع معلقا في سقف القفص بحيث لا يمكن الوصول إليه باليد مباشرة ، و في ركن القفص وضع الصندوق ، لاحظ كهلر أن القرد حاول أن يأخذ الموز بمد يده أو بالوثب و لكنه فشل ، ثم أخذ ينتقل من ركن إلى أخر في حيرة ، و أخيرا لاحظ الصندوق فنظر إليه و نظر الى الموزة المعلقة في السقف وفجأة جذب الصندوق الى الموضع الصحيح تحت الموزة ثم قفز فوقه ووصل إلى هدفه ، فالقرد في هذه التجربة أدرك العلاقة بين الصندوق و امكانية الوصول إلى الموزة.

تجربة (2) :

كرر كهلر التجربة السابقة ، و وضع صندوقان بدلا من صندوق واحد لكى يضع القرد أحدهما فوق الأخر للوصول إلى الطعام ، و هذه التجربة أكثر صعوبة من السابقة لأنها تتطلب إدراك ثبات التركيب لصندوق فوق الأخر.

و قد تعلم القرد بالاستبصار إدراك علاقة وضع صندوق فوق الأخر الا أنه لم يتمكن من إدراك ثبات التركيب ألا بالمحاولة و الخطأ.

ثانيا : تجارب العصا :

تجربة (1) :

وضع القرد في القفص و هو جائع ، و وضع الطعام خارج القفص فحاول القرد أن يصل إلى الطعام ففشل ، و بعد مدة لاحد وجود عصا في الناحية الأخرى من القفص (الناحية البعيدة عن الطعام) فأمسك بها و أخذ يلعب بها . ثم أخذ ينفذها من بين القضبان ، و في هذه الأثناء وقع نظره على الطعام و فجأة تغير سلوكه و أستخدم العصا في جذب الطعام ، و قد نجح في ذلك.

تجربة (2) :

كرر نفس التجربة السابقة و لكن وضع بجوار القرد عصا قصيرة لا تكفى الوصول إلى الطعام و على مسافة خارج القفص وضع عصا أخرى أطول تكفي في حالة الحصول عليها للوصول إلى الطعام ، الا أنه لا يمكن الوصول إلى هذه العصا الطويلة بواسطة اليد مباشرة و أنما يمكن الوصول إليها عن طريق العصا القصيرة الموجودة داخل القفص.

و قد نجح القرد في حل هذه المشكلة بأن حاول الوصول إلى الطعام بواسطة العصا القصيرة و فشل بعد مدة من استخدام العصا القصيرة لاحظ العصا الطويلة فجذبته باستخدام العصا القصيرة و بمجرد الحصول على العصا الطويلة استخدمها مباشرة للحصول على الطعام.

تجربة (3) :

في هذه التجربة وضع كهلر عصاوين قصيرتين لا تكفي الواحدة منهما لجذب الطعام ، و انما يمكن ادخال أحدهما في طرف الأخرى و عمل عصا طويلة ، و قد أجرى كهلر تجربته هذه على اذكى حيواناته (الشمبانزي سلطان) الا أنه لم يستطع أن يحل المشكلة بسهولة بل استغرق وقتا طويلا في محاولات يائسة في جذب الطعام باستخدام احدى العصاوين ، و في فترات الراحة جلس (سلطان) على صندوق داخل القفص و أخذ يلعب بالعصاوين و يحركهما و أثناء لعبه وضع أحداهما في طرف الأخرى ، و بمجرد أن حصل على عصا طويلة قفز من مكانه بسرعة و استعمل هذه العصا الطويلة في جذب الموزة و نجح في ذلك و عندما أعيدت التجربة لاحظ كهلر أن الشمبانزي سلطان بدأ من بداية الموقف في وضع طرف احدى العصاوين في الأخرى و لم يبذل عددا من المحاولات كما هو الحال لو كان التعلم عن طريق المحاولة والخطأ فالتعلم قائم هنا على إدراك العلاقات بين أجزاء الموقف ككل و في ضوء هذه التجارب فسر كهلر حدوث التعلم عن طريق الاستبصار حينما لاحظ أن حل الموقف يتم بصوره فجائية و ذلك بعد فترة تريث و تأمل و تغيير يمارس فيها الحيوان عملية عادة تنظيم و ترطيب المجال الادراكي في صورة جديدة و ذلك بعد ما قام به من محاولات استطلاعية استكشافية لم توصله إلى حل المشكلة.

و من هنا فسر كهلر بأن الكائن الحي تظهر لديه فجأة (ومضة استبصار) يستطيع فيها أن يجمع عناصر الموقف في كل مفهوم يؤدي به إلى هدفه . و من الواضح أنه لكي يحدث مثل هذا النوع من التعلم يجب أن تكون عناصر الموقف واضحة أمام الحيوان.

8 - النتائج التجريبية :

1 - يلاحظ الجشطالت أنه لم يحدث تقدم يذكر بالمحاولة و الخطأ في سلوك القرد حقيقة حدثت بعض الحركات العشوائية قبل أن يحل القرد الموقف ، و يتغلب على العائق و يصل إلى الهدف و لكن حل الموقف كان مباشرا حاسما.

2 - في أي مرة يتكرر فيها الموقف الذي تغلب عليه القرد أول مرة يسلك الحيوان سلوكا إيجابيا إنشائيا في حله.

3 - أن طبيعة التعلم (بالاستبصار) تختلف في جوهرها عن التعلم بالمحاولة و الخطأ ، و ثبت بعد ذلك في المحاولات التالية ، و هذا الهبوط المفاجيء هو الذى يحتاج منا إلى تفسير.

4 - السلوك يصدر عن حالة التوتر النفسي الموجودة (الجوع في تجربة القرد)

5 - يهدف السلوك إلى الوصول لما يزيل حالة التوتر .(الموز في التجربة) .

6 - قد يوجد عائق يحول دون الوصول إلى الهدف المرجو لإزالة التوتر .

7 - على المتعلم أن يدرك المجال الذي يحيط به إدراكا واضحا.

8 - للوصول إلى الحل فجأة أو ما يسمى بالإستبصار يجب إدراك العلاقات المختلفة بين ما يوجد في مجال البيئة.

9 - الحل الذي يتوصل إليه عن طريق الإستبصار يمكن تطبيقه في مواقف جديد .

10 - يتميز سلوك المتعلم بالوحدة و الوظيفية.

9 - تفسير التعلم عند الجشطالت:

التعلم عند الجشطالت هو استبصار في هذا الكل ، و فهم حقيقي للعلاقات القائمة بين أجزائه ، بحيث يصبح لها معنى ، و ليس مجرد اشراطات بين مثيرات و استجابات ، أو سلاسل تقربات إلى الأداء المطلوب.

إن التعلم عملية حيوية نشطة ثرية تقوم على إعادة تنظيم المواقف ، و ليس عملية الية تقوم على التكرار و لذلك يكتسب المتعلم بتعلمه خبرة يصعب نسيانها ، و يمكن أن يعممها و يستثمرها في كل المواقف المتشابهة.

كما يختلف تفسير التعلم في نظرية الجشطالت عن أصحاب النظريات السلوكية فبينما يحدث التعلم في المدرسة السلوكية تدريجيا بعد عدة محاولات يتم في خلالها الارتباط بين المثيرات والاستجابات نجد أن عكس هذا يحدث في نظرية الجشطالت.

أي أن الجشطالت يفسرون عملية التعلم على أساس أنها عملية إعادة تنظيم للمجال الادراكي الذى يوجد فيه الكائن ، فادراك الكائن الحي للعناصر و الموضوعات الموجودة في المجال الذى يوجد فيه و كذلك للعلاقات التي تربط تنظيم المجال في صورة جديدة هذا الكل أو هذه الصورة هي ما يفسره أصحاب نظرية الجشطالت بالعلم الذى ينشأ بواسطة عملية استبصار من الكائن الحى للموقف ككل بطريقة جديدة تشمل على الفهم للعلاقات المنطقية بين عناصر الموقف أو على إدراك بين هذه العناصر ، يكون التعلم في هذه الحالة من القوة بحيث أنه يقاوم النسيان هذا بالاضافة الى أنه يتميز بأنه سهل الانتقال الى المواقف الجديدة المشابهة للمواقف التي حدث فيها.

10 - بعض الفروض المرتبطة بمدرسة الجشطالت:

- إن التعلم مرتبط بالإدراك ، فما نتعلمه مرتبط بالكيفية التي ندرك بها الأشياء و يصعب علينا أن نتعلم أمرا إلا بعد أن ندرك معناه ، أي بعد أن نعيد تنظيمه بشكل يساعدنا على إدراك العلاقات الأساسية التي يقوم عليها. و هذه الصورة المدركة هي التي نحتفظ بها في ذاكرتنا للشيء.

- إن عملية إعادة التنظيم هي التي تعطي للأشياء معنى يجعلها مفهومة ، أو هي التي تجعل المتعلم يصل إلى البنية الجوهرية للأمر المراد تعلمه ، مما يجعلها العملية الأساسية في كل عملية تعلم.

- إن التعلم مرتبط بالنتائج ، و تفسير ذلك أن المتعلم يوجه سلوكه باستمرار وفقا لتوقعه لما سيصل إليه نتيجة لقيامه بهذا السلوك ، عندما تكون النتائج و السلوك المؤدي إليها قد انتظما في إطار الجشطالت.

- إن التعلم يقوم على الاستبصار ، و يأخذ بعين الاعتبار العلاقات القائمة في الموقف ، مما يؤدي إلى تجنب الأخطاء الدالة على الغباء و التي يقع فيها المتعلم الذى يتخبط بطريقة عشوائية كما في حالة المحاولة و الخطأ.

- الاستبصار يمثل ذخيرة يمكن الاستفادة منها في مواقف جديدة . فمعرفة الفرد مثلا للعلاقات بين أجزاء المستطيل عند تعلمه كيفية إيجاد مساحته تساعده على تعلم كيفية إيجاد مساحة متوازي الأضلاع الذى يسبق له أن تعلم طريقة إيجاد مساحته . و ذلك من خلال تحويله إلى مستطيل ، أي باعادة تنظيمه إلى الشكل الذى له معنى عنده ، أو الذى يملك معرفة بنيته ، و بالتالي يسهل عليه إيجاد مساحته ، و هكذا تنتقل أثار تعلمه من مشكلة سبق له المرور بها إلى مشكلة جديدة.

- التعلم الحقيقي يقاوم النسيان ، و يقصد به التعلم القائم على الفهم و الاستبصار فهذا النوع من التعلم يصعب انطفاؤه و هو على عكس التعلم القائم على الحفظ و الذى ينطفيء القسم الأعظم منه بعد فترة وجيزة من التعلم.

11 – مفهوم الاستبصار :

الاستبصار هو العملية التي اعتمد عليها الجشطالت في تفسيرهم للتعلم ، و قد اختلف علماء النفس في بيان معنى الاستبصار ، فمنهم من يذكر أنها الطريقة التي يتم بها تكوين كل منظم جديدة من مجموعة العلاقات الموجودة في الموقف أو أنه الاستجابة لظروف الموقف ككل أو الاستجابة للعلاقات ذات المعنى في الموقف أو أنه يتضمن العلاقة بين ثلاثة عوامل هدف و وسيلة و عقبات ، و إدراك الكائن للعلاقة بين هذه العوامل الثلاثة.

والتعلم عند الجشطالت عبارة عن ظاهرة معرفية ينبثق فيها الحل فجأة أمام الكائن عند مواجهته لمشكلة ما، ولابد من أن نشير هنا إلى أن الجشطالت كانوا يعتقدون بأن العقل هو حالة نشاط دائم ، كما أنهم يومنون بقوى العقل الموروثة . و لذلك فقد افترضوا أنه عندما تواجه الكائن مشكلة فسيصبح في حالة

من عدم الاتزان المعرفي و تظل هذه الحالة مستمرة حتى يصل إلى حل . و من الواضح أن حالة عدم الاتزان هذه لها سمات دافعية بحيث تدفع الكائن إلى القيام بمحاولات لاستعادة توازنه.

12 - خصائص الاستبصار:

- يعتمد الاستبصار على إدراك العلاقات بين أجزاء الموقف من خلال إعادة تنظيم هذه العلاقات على نحو يعطيها معنى بالنسبة للقائم بعملية الاستبصار.
- يتم الاستبصار فجأة في لحظة واحدة و ليس متدرجا أو من خلال تقربات للأداء المطلوب.
- إذا نجح المتعلم في حل مشكلة ما عن طريق الاستبصار فانه سيستخدم الحل نفسه في مرات لاحقة و لا يتعرض إلى التخبط العشوائي الذى يسبق الاستبصار.
- إن الحلول التي يتوصل إليها المتعلم عن طريق الاستبصار يمكن أن يستخدمها في مواقف أخرى متشابهة .
- إن التعلم القائم على الاستبصار يصعب نسيانه.
- إن التعلم القائم على الاستبصار يعزز نفسه بنفسه.

13 - العوامل التي تساعد على حدوث الاستبصار:

هناك عدة عوامل يمكن أن يكون لها تأثير على حدوث عملية الاستبصار من أبرزها ما يلى :

أ – مستوى النضج الجسمي :

فالفرد الذي لا يستطيع الوقوف على رجليه بعد لا يتمكن له الاستفادة من الصناديق و العصى الموجودة في القفص أو الغرفة ، لأنه لا يستطيع الصعود على الصناديق أو استعمال العصا ، مما يحول بينه و بين إدراك العلاقات التي يمكن أن تربط بين هذه الموجودات و الهدف الذى يرغب في الوصول إليه . و قد كشفت النظرية عن توازن بين الكبار و الصغار في القدرة على الاستبصار.

ب- مستوى النضج العقلي :

تختلف مستويات الإدراك تبعا لمرتبة الكائن الحي بين المملكة الحيوانية ، أما بالنسبة للإنسان فأنها تختلف باختلاف تطور نموه التعلمي فالأكثر نموا و خبرة يكون أكثر قدرة على تنظيم مجاله و إدراك العلاقات فيه.

ج - تنظيم المجال الذى يكون فيه الكائن الحي :

من الأمثلة عليه وجود العصا (الوسيلة) و الهدف (الموز) و الدافع (الجوع) يدفع القرد للحصول على الموز من أجل خفض توتره و استعادة توازنه.

د- الخبرة :

و يقصد بها الألفة ، حيث يرون أن الألفة بعناصر الموقف أو المجال تجعل إمكانية تنظيمه و ربط أجزائه أيسر على الكائن الحي على العكس لو افتقر إلى الألفة بهذه العناصر ، أو بعناصر مشابهة لها.

و هناك أربعة أنواع من الحلول الاستبصارية:

أ - الحل المباشر: وفيه لا يحتاج المرء إلى خطوات بين إدراك المشكلة والمتوصل إلى الحل.

ب - الحل الفجائي: وهو حل يبدأ ببعض النقاط ثم يتوقف النشاط ويمر الفرد بفترة ارتباك حيرة ولكنه لا يلبث فجأة أن يقفز إلى الحل المطلوب كأنما قد جاء إلهام.

ج - الحل التدريجي : وفيه يقوم الفرد بمحاولات عديدة وبأنواع من النشاط وبعضه غير موجه ولا يلعب الفهم دوراً رئيسياً في التوصل إلى الحل.

د - الحل الثابت: وفيه يتوصل الفرد إلى الهدف بعدد من الخطوات مع فهم لكل خطوة واكتشاف لما في الموقف من علاقات يعاد تنظيمها تدريجياً حتى يصل الفرد إلى الحل النهائي.

14 - مميزات التعلم بالاستبصار:

يتميز التعلم بالاستبصار بعدد من المميزات و هي:

- إن الانتقال من مرحلة ما قبل الحل إلى الحل هو انتقال مفاجئ .
- إن الأداء القائم على حل استبصاري يكون سلسا و خاليا من الأخطاء.
- إن الحل الاستبصاري الذى يكتسبه الكائن لمشكلة ما يظل محتفظا به لمدة طويلة.
- إذا ما وصل الكائن إلى مبدأ أو قاعدة لحل المشكلة عن طريق الاستبصار فأنه سيستطيع تطبيقها بسهولة على المواقف المشابهة.

15 - قواعد التعلم عند الجشطالت:

1 - الإدراك يحدد التعلم:

يعتمد التعلم على معرفة كيف تترابط الأشياء ببعضها البعض ، و كذلك على معرفة البنية الداخلية للموضوع الذى تتعامل معه. و ما لم يكن الموقف أو المشكلة التي تواجه الفرد ذات معنى فإن إدراكنا لها سيظل باهتا غير متميز ، أما إذا استطعنا فهم التفاصيل و رؤية كيف يؤدى حدث إلى حدث فإن التعلم يحدث بسرعة ، فالشيء الذى نتعلمه يتواجد أولا في الإدراك أو المعرفة قبل أن ينتقل إلى الذاكرة . و عملية الأثر في الذاكرة هي التي تجعل التعلم ممكنا و لذلك فإنك إذا لم تدرك الشيء أي تفهمه فإنك لا تستطيع أن تتذكر شيئا.

2 - ينطوي التعلم على إعادة التنظيم:

الصورة المألوفة للتعلم هي باختصار الانتقال من حالة يكون فيها شيء ما أو موقف ما لا معنى له أو من حالة توجد فيها ثغرة تمنع اتصال الموقف ببعضه ، إلى حالة جديدة يصبح فيها للأشياء معنى أو تتغلب فيها على الهوه الفاصلة المحيرة والتي جعلت الموقف غامضا و يصبح الموقف واضحا تماما أي يكتمل فيه الإدراك و يعاد فيه تنظيم العناصر بحيث لا يعود للثغرة وجود أو للغموض تعلم.

إن التعلم الحقيقي هو ذلك الذى يبدأ بلمحه أو بصوره تؤدى إلى إعادة تنظيم الموقف فيبدو واضحا . أي أن ما كان يبدو مجموعة مختلطة غير مرتبة من الأشياء غير المفهومة يصبح الأن له معنى بعد أن يتكون منها صورة جديدة ، و هكذا يكون إعادة التنظيم الادراكي هو لب عملية التعلم.

3 - يقوم التعلم على إدراك الطبيعة الداخلية لما نتعلمه :

ليس التعلم عملية ارتباط اعتباطية بين أشياء لم تكن مترابطة من قبل ، بل أن التعلم يعنى العرف الكامل على العلاقات الداخلية بالشيء المراد تعلمه و كذلك بنيته و طبيعته . و هذه هي السمة المميزة للتعلم بالاستبصار ، فلن يقوم ارتباط بين أي مثير و استجابة ما لم تكن عناصر الموقف متضحة تماما في ذهن التعلم.

و مثال على ذلك هو الحصول على المعرفة البسيطة الخاصة بمعرفة مساحة المستطيل عن طريق ضرب الطول في العرض . مثل هذه القاعدة يقال عنها مجرد قاعدة يمكن للطالب أن يحفظها و لا ينبغي أن تكون قائمة على الفهم أو على التعرف على (طبيعة الشيء الذي يراد تعلمه) هذا ما يقوله أصحاب الارتباطية ، لكن التعلم الحقيقي لهذه القاعدة هو الذى يشرح لنا لماذا تكون مساحة المستطيل مساوية لحاصل ضرب الطول في العرض عندما يكون الفهم الحقيقي لهذه القاعدة قد أعطى للمفاهيم الخاصة بالمساحة و الطول و العرض و غيرها.

4 - الاستبصار يستبعد ضيق الأفق :

عادة ما يقع الفرد في الأخطاء إذا ما طبق قاعدة ما تطبيقا اليا لا يقوم على الفهم و الادراك و يتضح هذا أكثر ما يتضح في مسائل الحساب.

و مثل هذه المشكلات لا يحتمل حدوثها كثيرا إذا حاول المتعلم حل المسألة بطريقة تنم عن وعي بخصائص المشكلة التي يتصدى إليها.

فالتطبيق الألي للقواعد النظرية دون اعتبار لملامح الموقف الهامة يمكن أن يؤدي إلى سلوك يتسم بالغباء.

و المثال عند فريتمر لهذه المشكلة هو الممرضة التي توقظ المرضى من نومهم قرب منتصف الليل لتناول الدواء المنوم.

5 - الاستبصار و الفهم يسمحان بانتقال أثر التعلم:

إن اكتساب مبدأ عام يعنى امكانية تطبيقه في أي موقف مشابه و أن لا يكون قاصرا على الموقف الذى جرى تعلمه فيه . و بطبيعة الحال فإن الهدف من التعلم هو اكتساب تلك القدرة على تطبيق ما تعلمناه على المواقف الأخرى . و من الواضح أن ما نتعلمه عن طريق الحفظ و الاستظهار لا يحتمل أن يكون قابلا للانتقال إلى مواقف أخرى ، فالمواد التي يتم تعلمها عن طريق الفهم تظل رصيدا للمتعلم يستخدمه في التعامل مع المشاكل المشابهة في أي موقف كان.

6 - التعلم الحقيقي لا ينطفئ :

تقوم كل أنواع التعلم الارتباطية على أساس انطفاء أو نسيان التعلم إذا ما غاب المؤثر أو المعزز أما التعلم عن طريق الاستبصار و الفهم فيزيد من احتمال عدم النسيان.

و من الأمور المعروفة في كتب علم النفس منحنى ابنجهاوس المشهور الذى يصف العلاقة بين الحفظ و النسيان . فنسيان المادة المحفوظة يتم بسرعة و بصورة مباشرة بعد عملية الحفظ ، و يقل معدل النسيان بعد ذلك تدريجيا حتى يصل منحنى التذكر الى ما يقرب الصفر و على العكس من ذلك فإن العلاقة بين النسيان و التعلم المستبصر تمثل خطا مستقيما فإذا ما تعلمت شيئا بطريق الاستبصار فمن غير المحتمل أن تنساه بعد ذلك و يصبح جزءا من رصيد الذاكرة الذى يسميه بعض الكتب الأن بالذاكرة طويلة المدى.

7 - الاستبصار هو مكافأة التعلم :

تعتمد أنواع التعلم الأخرى غير الاستبصار على وجود نوع من الثواب أو المكافأة كتعزيز لعملية التعلم . أما بالنسبة للجشطالت يعتبر الرضا و الابتهاج الذى يصاحب التعلم الحقيقي ، أي إدراك العلاقات و المعنى و فهم البنية الداخلية يمثل خبرة سارة منعشة هي المكافأة التي يحصل عليها المتعلم و هي من أهم الخبرات الايجابية التي يمر بها الناس في حياتهم و لهذا ندد علماء الجشطالت باستخدام المكافأة الخارجية كالحلوى.

و يعتبر الجشطالت أن استخدام المكافأة دون التمييز بين المواقف التعليمية المختلفة قد يؤدى إلى تشتيت ذهن المتعلم عن محاولة الفهم و الاستبصار.

16 - بعض التطبيقات التربوية للتعلم بالاستبصار:

1 - مبدأ التعلم عن طريق الفهم وإدراك المعنى وليس الحفظ والاستظهار.

2 - مبدأ إعادة تنظيم الخبرات السابقة بطريقة جديدة.

3 - مبدأ التعلم القائم على الفكر المبتكر وليس تطبيق قواعد قديمة غير مناسبة للحل الأمثل.

4 - إن التعلم يحدث من وجهة نظر الجشطالت – نتيجة الإدراك الكلي للموقف وليس نتيجة إدراك أجزائه منفصلة وعلى المعلم أن يراعي تقديم درسه أولاً بصورة عامة كلية بعض الأفكار والنقاط الرئيسية في

الموضوع ثم بعد ذلك ينتقل إلى عرض جزئياته ، وتعلم القراءة والكتابة وفقاً للطريقة الكلية بدلاً من الطريقة الجزئية.

5 - إن التعلم وفق هذه الطريقة يعتمد أساساً على إدراك العلاقات التي قد تكون قائمة بين عناصر الموقف التعليمي ، لذلك عندما يقوم المدرس بتدريس موضوع يجب أن يبرز العلاقات التي تربط بين عناصر الدرس ثم ترك التلاميذ لاستكمال اكتشاف بقية العلاقات التي تربط بين العناصر الأخرى في الدرس.

6 - توجيه المتعلم نحو تحقيق الاستفادة من المعرفة وتطبيقها في المواقف الجديدة وتوضيح أوجه الشبه بين المادة التعليمية الجديدة وما سبق للمتعلم أن تعلمه من خبرات.

7 - ترك بعض المواقف بشكل غير مكتمل وتشجيع التلاميذ على إكمالها بأنفسهم.

8 - تجنب المواقف التي تؤدي إلى إدراكات زائفة مثل نقص المعلومات أو ازدحام المثيرات مما يقلل من الانتباه أو يعمل على تشتيته.

9 - أن تصبح مواقف التعلم في صورة مشكلات تناسب قدرات التلاميذ وأن يتعلم التلاميذ طرق الوصول إلى الحل السليم .

10- الاهتمام بطرق التدريس التي تعمل على إشراك التلاميذ في العملية التعليمية كطريقة حل المشكلات والتعلم الذاتي والتعلم بالاكتشاف.

17- الانتقادات التي وجهت للتعلم بالاستبصار :

1 - إن التعلم الفجائي يبدو كعملية متروكة للصدفة و الحظ و بالتالي لا يمكن قولها كطريقة عملية.

2 - إن التعلم عن طريق الاستبصار لا يختلف عن عملية انتقال أثر التعلم و التدريب إلى المواقف الجديدة و بالتالي فهو لا يختلف عن التعلم عن طريق الارتباط.

3 - إن التعلم عن طريق الاستبصار هو نوع التعلم عن طريق المحاولة و الخطأ و هو يحدث في حالة التوصل إلى الحقائق بعد اجراء محاولة واحدة بدون أخطاء بعد أن يكون قد سبقها عدد من التجارب الأخرى الفاشلة التي تمت دون أن تؤدي الى تحقيق الهدف ، و قد أكدت ذلك مئات التجارب التي أجريت على مختلف أنواع القردة و التي أكد منها أن التعلم عن طريق الاستبصار ما هو ألا نوع من أنواع المحاولة و الخطأ.

18 - قوانين التعلم عند الجشطالت:

إن التعلم عند الجشطالت يعتمد أساسا على الإدراك و لذلك رأى (كوفكا) أن قوانين (فيرتايمر) فى الإدراك تصلح لأن تكون قوانين للتعلم . و كما هو معروف فإن قوانين الإدراك التي اقترحها فيرتايمر

هى تفصيلات لقانون واحد دينامي و هو ما يمكن تسميته بالميل نحو الشكل الأحسن و الأكثر وضوحا و دقة و توازنا و أتساقا.

و هذه القوانين هي :

1 - قانون التقارب Law of Proximity :

ينص على أن المفردات القريبة أو المتجاورة مكانيا أو زمانيا يمكن أن يتم تعلمها بسهولة إذا ما نظر إليها كمجموعة واحدة.

فالفرد في التجربة المشار إليها يتوصل إلى استعمال العصا لتناول الموز بسرعة ، إذا وجدت في نفس الجانب الموجود فيه الموز (تقارب مكاني) كذلك فإن تذكر الحوادث القديمة في الحاضر يكون أسهل من تذكر الحوادث البعيدة عنه (تقارب زماني).

2 - قانون التشابه Law of simslarity :

ينص على أن المفردات المتشابهة تنتمى إلى مجموعة واحدة . و عليه فعندما تكون مفردات مادة التعلم متماثلة أو متشابهة أو متساوية ، فإن تعلمها يكون أسهل ، نظرا لأنه لا ينظر إليها حين تعلمها كمفردات مستقلة بعضها عن بعض و إنما ينظر إليها و كأنها كل واحد.

3 - قانون الإغلاق Law of enclosure :

ينص على أن المفردات التي تميل لأن تكون كلا مغلقا يتم تعلمها على اعتبار أنها داخلة في إطار ذلك الكل ، و ليس باعتبارها جزئيات غير منتظمة في كل . فالتعلم لا يتم بسهولة إلا إذا قام على إدراك المعنى من خلال إعادة تنظيم الموقف . و هكذا فإن سعى المتعلم إلى حل المشكلات التي تواجهه يكون بمثابة محاولة منه لإغلاق الموقف المؤلف من المشكلة و وسائل معالجتها و الهدف من المعالجة.

4 - قانون الأستمرار Law of Continuation :

ينص على أن المفردات التي تنبثق عن مفردات أخرى لا تبدو للمتعلم كمفردات مستقلة ، و إنما باعتبارها جزءا من التسلسل القائم ، أي أنها تدخل ضمن إطار المفردات الأصلية أو ضمن الكل الواحد.

و هذا المبدأ يبدو أحيانا و كأنه نظير لمبدأ عدم التناقص إذ من الطبيعي أن يستمر الخط المستقيم مستقيما و الخط المنحنى منحنيا و من غير الطبيعي أن تتغير صورة هذا الخط أو ذلك نتيجة استمراريته في الاستطالة.

5 - قانون المصير المشترك:

ينص على أن المفردات التي تجتاز نفس التغيرات يتم التعامل معها و كأنها كل واحد ، و هكذا فقد نعجب بالطابور العسكرى المار أمامنا جملة أو لا نعجب ، و لا يمكن أن يكون الجندى رقم (5) وحده فى الطابور هو الذى أعجبنا ففي مثل هذه الحالة يكون القانون النافذ هو القانون الكل.

6 - قانون الشكل و الأرضية Ground and Figure :

تعتبر هذه القاعدة هي أساس عملية الإدراك إذ ينقسم المجال الإدراكي لظاهرة ما إلى قسمين :القسم الهام هو الشكل و هو الجزء السائد الموحد الذى يكون مركزا للانتباه أما الجزء الثاني فهو الأرضية و هو بقية المجال الذى يعمل كخلفية متناسقة منتشرة يبرز عليها الشكل كما تبرز قطعة الماس على أرضية من المخمل الأسود . فنحن عندما ننتبه إلى ظاهرة أو شيء ما في البيئة يكون هذا هو الشكل بينما تكون كل الأشياء المحيطة به و التي لا نلق بالا إليها هي الأرضية.

7 - قانون الامتلاء Law of Pragnanz :

ان القانون الرئيسي الذى يخضع له المجال السلوكي هو قانون الامتلاء. و يعرفه كوفكا كالأتي :(أن التنظيم النفسي يكون دائما في شكل جديد بقدر ما تسمح به الظروف المضبوطة)

و معنى ذلك أن التنظيم النفسي الجيد الذى يحقق فهم و إدراك العلاقات للعناصر الموجودة في المجال انما يتوقف على ضبط و دقة الظروف الموجودة في الموقف فبقدر ما تكون ظروف الموقف مضبوطة و دقيقة ما يكون الجشطالت جيدا و من خصائص التنظيم الجيد أن يتضمن البساطة و الدقة و التناسق.

19 - مبادئ التعلم فى النظرية الجشطلتية :

بعض مبادئ التعلم حسب وجهة نظر الجشطالت:

- الاستبصار شرط للتعلم الحقيقي .
- إن الفهم وتحقيق الاستبصار يفترض إعادة البنينة .
- التعلم يقترن بالنتائج .
- الانتقال شرط التعلم الحقيقي .
- الحفظ والتطبيق الآلي للمعارف تعلم سلبي .
- الاستبصار حافز قوي، والتعزيز الخارجي عامل سلبي .

20 - بعض التطبيقات التربوية لنظرية الجشطلت فى مجال الاحتياجات الخاص :

التعلم القائم على التفكير و الفهم و إدراك العلاقات يتطلب من المتعلم الالمام بكل عناصر و علاقات الموضوع بصورة كلية شاملة و إدراك العلاقات التي تربط عناصره بعضها ببعض و التي يمكن عن طريقها التوصل إلى الحل السليم.

مثال:

المام بعض الأطفال من ذوى الاعاقة العقلية ببعض العلاقات بين الأشياء (الفرشة و المعجون – الفازة و الورد – القلم و الكراسة) و عند تقديم بعض هذه الأشياء يقوم الطفل هنا بتجميع كل شيئين معا من خلال إدراك العلاقة بين هذه الأشياء.

مثال أخر:

عند الدخول أحد الطلاب لمحاضرة ما متأخرا فأنه هنا لا ينظر باحثا عن زميله أو باحثا عن أحد المقاعد الأمامية و لكنه هنا يتصرف بطريقة كلية حيث أنه في هذه الحالة يذهب مباشرة إلى المدرج الذى تتم فيه المحاضرة ثم يبدأ في بعد ذلك إلى تجزئة تصرفاته من خلال البحث عن زميله أو البحث عن امضائه للحضور.

في حالة تركيب أحد الأطفال للبازل يتم عرض صورة كلية للبازل ثم بعد ذلك يتم اخفاء الصورة و ترك الطفل ليقوم بتركيب قطع البازل بناء على إدراكه للشكل الكلى لقطع البازل.

أما بالنسبة لمواقف التعلم اللغوي من حيث تعليم القراءة و الكتابة يمكن أن تستخدم الطريقة الكلية قبل الجزئية من حيث أنه يتم تعلم الجملة و معناها ثم بعد ذلك يتك تعلم حروفها لأن الجملة تحمل معنى في ذهن الطفل و لكن مجرد الحروف مجردة يصعب إدراكها.

مثال:

عند تعلم الطفل لاسمه فلا أقول له اسمك حسين (ح – س- ي- ن) و لكن أقدم له كارت عليه اسم حسين كاملا ثم أردد عليه (اسمي حسين – انا أسمي حسين – انا حسين) و هنا يدرك الطفل شكل أسمه و مدلول ذلك الاسم حيث أنه يشير إليه و بالتالي يدرك اسمه بالطريقة الكلية.

أما في مجال النشاط الحركي يتم تطبيق نظرية الجشطالت من خلال استخدام الطريقة الكلية أثناء النشاط و في القيام ببعض الاداءات الحركية.

مثال:

حين قيام المدرب بجعل الطفل يقوم بالدحرجة للأمام لا يقول له ضع يدك على الأرض ثم ضع رأس بين يديك في وضع السجود ثم قم برفع جسدك للأمام ، و لكنه باستخدام الطريقة الكلية يقوم بالمسك بالطفل و جعله يقوم بالدحرجة للأمام دون تجزئة المهارة.

و من هنا يمكننا القول بأن استخدام الطريقة الكلية لتعلم الأطفال من ذوى الاحتياجات الخاصة أي مهارة أفضل من القيام بتجزئة تلك المهارة فحين يدرك الطفل أسمه أو شكل البازل بصورة كلية أفضل على أن يدركه بطريقة مجزئة.

21 - الأنتقادات التى وجهت لنظرية الجشطالت:

1 - يرى بعض علماء النفس من الغير تابعين لمدرسة الجشطالت أن هذه النظرية قد أسهمت بشكل كبير و قوى في زيادة فهم عملية الإدراك ، الا أنهم يرون أن هذه المساهمة ما هي إلا تحسين لحقائق معروفة مسبقا و لا تعتبر اكتشاف جديد في حد ذاتها.

2 - كذلك التمييز بين الشكل و الأرضية يرى بعض العلماء أن علماء نظرية الجشطالت قد وضحوا قوانين هذه النظرية توضيحا تفصيليا و لكن قيامهم بالتمييز لتلك العلاقة لم تكن اكتشاف أو فكرة مبتكرة.

3 - لفظ الاستبصار حيث يرى بعض العلماء أن لفظ الاستبصار لفظ وصفي لا يضيف شيئا إلى التفسير الأساسي لظاهرة التعلم . و يفسر النقاد أن الاستبصار يحدث نتاج لقيام الفرد بالمحاولة و الخطأ في مواجهة موقف ما أو حل مشكلة معينة ، في حين ما يصور علماء الجشطالت الاستبصار على أنه خبرة مفاجئة.

4 - انتقد بعض العلماء كهلر في أن وجوده كملاحظ في العمليات التجريبية أدخل على الموقف التجريبي عاملا لا ضابط له.

كما أن الحيوانات (القردة) سريعة الالتقاط يمكنها أن تتأثر بأي ملاحظ .

5 - كما انتقد العلماء نظرية الجشطالت لأنها لا تقوم على أي أساس تجريبي

رشيد الدابها بتصرف

المدرسة

البنائية

مقدمة :

تعد المدرسة البنائية من أكثر المداخل التربوية التي ينادي بها التربويون في العصر الحديث، وهي تتداخل مع الإدراكية في كثير من النقاط إلا أنها تتميز عنها بتأكيدها على توظيف التعلم من خلال السياق الحقيقي، والتركيز على أهمية البعد الاجتماعي في إحداث التعلم.

والمدرسة البنائية لها أكثر من منظور في التعلم وهي بشكل عام تؤكد على أن الفرد يفسر المعلومات والعالم من حوله بناء على رؤيته الشخصية، وان التعلم يتم من خلال الملاحظة والمعالجة والتفسير أو التأويل ومن ثم يتم الملائمة أو التكييف للمعلومات بناء على البنية المعرفية لدى الفرد، وان تعلم الفرد يتم عندما يكون في سياقات حقيقية واقعية وتطبيقات مباشرة لتحقيق المعاني لديه.

والتعلم البنائي يرى أن المتعلم نشط وغير سلبي وان المعرفة لا يتم استقبالها من الخارج أو من أي شخص بل هي تأويل ومعالجة المتعلم لأحاسيسه أثناء تكون المعرفة، والمتعلم هو محور عملية التعلم بينما يلعب المعلم دور الميسر ومشرف على عملية التعلم، ويجب أن تتاح الفرصة للمتعلمين في بناء المعرفة عوضا عن استقبال المعرفة من خلال التدريس وأهم نشاط في التعلم البنائي هو التعلم الواقعي والذي يرى أن التعلم يتم في السياق.

وللبنائية في التعلم أوجه متعددة، حيث أكدت أعمال بياجيه (Piaget,1960) و(برونر 1990 Bruner)على فكرة انه ما يحصل في العقل يجب أن يكون قد تم بنائه بالفرد عن طريق المعرفة بالاكتشاف، مع التركيز على عملية التمثيل والتكييف للمعرفة، ويكون الإحساس بالمعنى متلازم مع التفسير الذاتي للفرد . بينما يؤكد ديوي Dewey على أن المعرفة تتم من خلال النشاط والخبرة وفي ربط الأشياء والتي يتم فيها التفاعل مع البيئة بما فيها الشق الاجتماعي، والتعلم عملية نشطة للبناء وليست اكتساب للمعرفة، وان المعرفة لا تقتصر على الحالة العقلية بل تتجاوز ذلك إلى الخبرة في علاقات الأشياء ببعضها وليس لها معنى خارج هذه العلاقات.

وفي منظور آخر يقدم فيجوتسكي Vygotsky التعلم البنائي الاجتماعي والتي يؤكد فيها على السياق الثقافي والاجتماعي للتأثير على التعلم من خلال تفاعل الأطفال مع اقرانهم والآباء والمعلمين في التطوير الإدراكي ، ويرى هانج Hung أن البنائية تركز على التالي :

- التعلم هو عملية بنائية نشطة ولا تتم عبر اكتساب سلبي للمعرفة.
- يمكن أن تبنى المعرفة في سياق اجتماعي.
- أن تفسير المعرفة يعتمد على عاملين وهما المعرفة والاعتقادات السابقة في الذاكرة. وعلى السياق الثقافي والاجتماعي الذي تبنى من خلاله .

1 - أهم خصائص التعلم من المدخل البنائى :

تبرز خصائص التعلم البنائي في عدد من النقاط ومنها ما يلي :

- المتعلم يبني الترجمة الخاصة به للعالم بالاعتماد على التجارب والتفاعل.

- المعرفة مضمنة في السياق الذي تستخدم فيه (المهام الحقيقية تعطي تعلم ذو معنى في الأوضاع الواقعية) .

- يولد فهم جديد عن طريق تجميع المعرفة من مصادر متنوعة تلائم المشكلة التي يتم دراستها (استخدام مرن للمعرفة) .

- الاعتقاد بان هناك أكثر من طريقه وأكثر من منظور لتنظيم العالم وكياناته (منظور متعدد للبنية في بيئات التعلم) .

- الاعتقاد بان المعاني توجد بواسطة الأفراد عوضا عن تواجدها في العالم بشكل مستقل .

2 - نظرية التعلم البنائية

نظرية التعلم البنائية والتي رائدها جان بياجيه، نظرية مختلفة عن نظريات التعلم الأخرى. فبياجيه يرى أن التعلم يكتسب عن طريق المنبع الخارجي.

وتعد نظرية التعلم البنائية (أو التكوينية) من أهم النظريات التي أحدثت ثورة عميقة في الأدبيات التربوية الحديثة خصوصاً مع جان بياجيه ، الذي حاول انطلاقا من دراساته المتميزة في علم النفس الطفل النمائي أن يمدنا بعدة مبادئ ومفاهيم معرفية علمية وحديثة طورت الممارسة التربوية. كما أنه طبق النتائج المعرفية لعلم النفس النمائي على مشروعه الأبستيمي (الابستمولوجيا التكوينية) ، ولمقاربة هذه النظرية البنائية في التعلم سيتم أولا التعريف على أهم المفاهيم المركزية المؤطرة لها، ثم أهم مبادئها، وبعد ذلك سيتم التعرف على الأبعاد التطبيقية لهذه النظرية في حقل التربية.

تهتم النظريات المعرفية بدراسة العمليات العقلية الداخلية التي تحدث داخل عقل المتعلم من كيفية اكتسابه للمعرفة وتنظيمها وتخزينها في ذاكرته.

1 - تنظر إلى عملية التعلم كعملية نشطة بناءة .

2 - عرض عمليات ذات مستويات عليا في التعلم .

3 - الطبيعة التراكمية للتعلم والدور المهم الذي تلعبه المعرفة السابقة لدى المتعلم.

4 - الاهتمام بالطريقة التي تعرض بها المعلومات.

5 - الاهتمام بتحليل مهام التعلم والأداء بما يتفق مع العمليات الذهنية.

1 - المفاهيم الرئيسة في نظرية التعلم البنائية :

مفهوم التكيف :

التعلم هو تكيف عضوية الفرد مع معطيات وخصائص المحيط المادي والاجتماعي عن طريق دمجها في مقولات وتحويلات وظيفية، والتكيف هو غاية عملية الموازنة بين الجهاز العضوي ومختلف حالات الاضطراب واللاإنتظام الموضوعية أو المتوقعة والموجود في الواقع، وذلك من خلال آليتي التلاؤم والاستيعاب:

- **التلاؤم** هو تغيير في استجابات الذات بعد استيعاب معطيات الموقف أو الموضوع باتجاه تحقيق التوازن .

- **الاستيعاب** هو إدماج للموضوع في بنيات الذات، والملائمة هي تلاؤم الذات مع معطيات الموضوع الخارجي .

- مفهوم الاستيعاب والتلاؤم:

هو مفهوم أخذه بياجيه من البيولوجيا. فالاستيعاب هو أن تتم عملية دمج المعارف والمهارات ضمن النسيج المعرفي حتى تصبح عادة مألوفة. والتلاؤم هو عملية التغير والتبني الهادفة للحصول على التطابق بين المواقف الذاتية مع مواقف الوسط والبيئة.

- مفهوم الموازنة والضبط الذاتي :

الضبط الذاتي هو نشاط الذات باتجاه تجاوز الاضطراب، والتوازن هو غاية اتساقه.

- مفهوم السيرورات الإجرائية:

إن كل درجات التطور والتجريد في المعرفة وكل أشكال التكيف، تنمو في تلازم جدلي، وتتأسس كلها على قاعدة العمليات الإجرائية أي الأنشطة العملية الملموسة.

- مفهوم التمثل والوظيفة الرمزية:

التمثل، عند جان بياجيه، ما هو سوى الخريطة المعرفية التي يبنيها الفكر عن عالم الناس والأشياء، وذلك بواسطة الوظيفة الترميزية، كاللغة والتقليد المميز واللعب الرمزي... والرمز يتحدد برابط التشابه بين الدال والمدلول أما التمثل فهو إعادة بناء الموضوع في الفكر بعد أن يكون غائباً.

- مفهوم خطاطات الفعل:

الخطاطة هو نموذج سلوكي منظم يمكن استعماله استعمالا قصدياً، وتتناسق الخطاطة مع خطاطات أخرى لتشكل أجزاء للفعل، ثم أنساقاً جزئية لسلوك معقد يسمى خطاطة كلية . وإن خطاطات الفعل تشكل، كتعلم أولي، ذكاء عملياً هاماً، وهو منطلق الفعل العملي الذي يحكم الطور الحسي- الحركي من النمو الذهني.

2 - مبادئ التعلم في النظرية البنائية:

من أهم مبادئ التعلم في هذه النظرية:

- التعلم لا ينفصل عن التطور النمائي للعلاقة بين الذات والموضوع .
- التعلم يقترن باشتغال الذات على الموضوع وليس باقتناء معارف عنه .
- الاستدلال شرط لبناء المفهوم، حيث المفهوم يربط العناصر والأشياء بعضها ببعض والخطاطة تجمع بين ما هو مشترك وبين الأفعال التي تجري في لحظات مختلفة، وعليه فإن المفهوم لا يبنى إلا على أساس استنتاجات استدلالية تستمد مادتها من خطاطات الفعل .
- الخطأ شرط التعلم، إذ أن الخطأ هو فرصة وموقف من خلال تجاوزه يتم بناء المعرفة التي نعتبرها صحيحة.
- الفهم شرط ضروري للتعلم .
- التعلم يقترن بالتجربة وليس بالتلقين .
- التعلم هو تجاوز ونفي للاضطراب .

3 - النظرية البنائية في حقل التربية .

حسب جان بياجيه التعلم هو شكل من أشكال التكيف من حيث هو توازن بين استيعاب الوقائع ضمن نشاط الذات وتلاؤم خطاطات الاستيعاب مع الوقائع والمعطيات التجريبية باستمرار . فالتعلم هو سيرورة استيعاب الوقائع ذهنياً والتلاؤم معها في نفس الوقت . كما أنه وحسب النظرية البنائية مادام الذكاء العملي الإجرائي يسبق عند الطفل الذكاء الصوري، فإنه لا يمكن بيداغوجياً بناء المفاهيم والعلاقات والتصورات والمعلومات ومنطق القضايا إلا بعد تقعيد هذه البناءات على أسس الذكاء الإجرائي.

وعليه، وحسب بياجيه، يجب تبني الضوابط التالية في العمل التربوي والتعليمي: جعل المتعلم يكون المفاهيم ويضبط العلاقات بين الظواهر بدل استقبالها عن طريق التلقين؛ جعل المتعلم يكتسب السيرورات الإجرائية للمواضيع قبل بنائها رمزيا؛ جعل المتعلم يضبط بالمحسوس الأجسام والعلاقات الرياضية، ثم الانتقال به إلى تجريدها عن طريق الاستدلال الاستنباطي؛ يجب تنمية السيرورات الاستدلالية الفرضية الاستنباطية الرياضية بشكل يوازي تطور المراحل النمائية لسنوات التعلم؛ إكساب المتعلم مناهج وطرائق التعامل مع المشكلات واتجاه المعرفة الاستكشافية عوض الاستظهار؛ تدريبه على التعامل مع الخطأ كخطوة في اتجاه المعرفة الصحيحة؛ اكتساب المتعلم الاقتناع بأهمية التكوين الذاتي.

4 - تمهيد لنظرية بياجيه:

نظرية بياجيه (1896 – 1980) وهو عالم سويسري وفي الأصل عالم بيولوجي، ثم تحولت اهتماماته إلى دراسة تطور التفكير عند الأطفال، حيث درس تعلم الأطفال ومراحل نموهم العقلي لمدة

خمسين عاما. وكون مدرسة في هذا المجال تعرف بمدرسة جنيف الفكرية، حيث تتميز عن مدرسة هارفاد في أمريكا التي قادها "برونر" وتتميز عن المدرسة الروسية التي كان رائدها " فيجوتسكي."

أظهر علماء النفس الأمريكان الاهتمام الأكبر لذلك الاتجاه، ومنهم "برونر" عالم النفس الأمريكي الذي طُلب إليه النهوض بالتربية العلمية في أمريكا لما لحق بها من تخلف جراء نزول القمر الروسي على سطح القمر قبل القمر الأمريكي، وعقد "برونر" مؤتمراً لخص فيه أبرز أفكاره في كتاب عام (1966) لمعالجة ذلك التخلف والنهوض بالتربية العلمية الأمريكية، وقد استفاد من بياجيه مما ساعده على بلورة نظريته " نظرية التعلم بالاكتشاف " وهي حصول الفرد على المعرفة بنفسه. وتبعه في التأثر "أوزبل " في كتابه الذي صدر عام (1968)، و نادى بأهمية التعلم اللفظي ذي المعنى.

اهتم علماء نفس التطور بمحاولة فهم العمليات العقلية عند الطفل وعلى المتغيرات التي تؤثر في تطور هذه العمليات.

رفض بياجيه نظريتين حاولتا تفسير كيفية حدوث الفهم لدى الأطفال :

النظرية الأولى:

التي حاولت تفسير الفهم بأنه أمر وراثي بيولوجي.

النظرية الثانية :

التي ركزت على أهمية البيئة كعنصر وحيد في حدوث الفهم.

درس بياجيه النمو المعرفي عند الأطفال من خلال الملاحظة الدقيقة لسلوكياتهم وكيفية تطور بعض المفاهيم لديهم مثل الفراغ والزمن والحجم والطول والمنطق ... الخ . وقد توصل إلى أن عنصري البيئة والوراثة تؤثران معاً على تطور النمو المعرفي للطفل.

يرى بياجيه أن الطفل في الأساس لا يولد مبرمجاً جاهزاً كما أنه ليس خاضعاً للبيئة بشكل كلي، بل يتفاعل الطفل مع بيئته بحيث تعمل البيئة على تشكيله ويعمل هو على تشكيلها. أي أن الطفل مشارك نشط في تطور نفسه وليس كائناً حياً سلبياً تعمل البيئة على تشكيله، فالتفاعل وفرص التعلم النشط أمور حيوية في تطوره.

ظهر تأثير أفكار بياجيه في فترتين:

الأولى : في ثلاثينيات هذا القرن حيث ظهر تأثيره على حركة التربية التي نادت بالبدء بالتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة.

الثانية: في ستينيات هذا القرن حيث ظهر تأثيره على حركة إصلاح المناهج وخاصة مناهج وطرت تعليم العلوم والرياضيات للسنوات الأولى من المرحلة الابتدائية.

معالم أفكار بياجيه :

ورد عن بياجيه معالم عديدة هامة كان لها أثر كبير على المدرسة الابتدائية أهمها :

1 - أن التطور العقلي عند الطفل عملية نشطة، وسلوكه الذكي قابل للنمو.

2 - أن تفكير الطفل يختلف من حيث النوع عن تفكير الراشد.

وجد بياجيه أن هناك علاقة وثيقة بين البنية الإدراكية (العقلية) للطفل والتغيرات التي تحدث للأشياء المحيطة به في بيئته، وأن التطور العقلي لدى الطفل مرتبط بهذه التغيرات.

5 - النمو المعرفي لدى بياجيه:

لفهم النمو المعرفي لدى الطفل من وجهة نظر بياجيه، علينا أن نُلم بمفهومين استخدمهما وهما:

البنية العقلية:

ويُقصد بها حالة التفكير الموجودة لدى الطفل في أي مرحلة من مراحل نموه، أي أنها قابلة للتغير وتتأثر نتيجة تفاعل الطفل مع بيئته، وكلما تفاعل الطفل مع بيئته نتيجة لنموه كلما تطورت خصائص النشاط العقلي لديه بشكل أسرع.

الوظائف العقلية:

ويُقصد بها العمليات التي يلجأ إليها الطفل عندما يتفاعل مع المؤثرات الموجودة في بيئته، وهذه الوظائف موروثة أي أنها ثابتة لا تتغير.

وللتفكير وظيفتين أساسيتين هما:

1 – التنظيم :

ويعني ميل الطفل إلى ترتيب وتنسيق العمليات العقلية بحيث تتواءم تلك العمليات في أنظمة كلية متناسقة ومتكاملة، ومن خلال هذه الوظيفة يستطيع المتعلم أن ينظم كافة العمليات البيولوجية الضرورية لبقائه.

2 – التكيف :

وتعني ميل المتعلم إلى التأقلم مع بيئته ولا يستطيع الاستمرار في تلك البيئة إذا لم يحصل التكيف المطلوب معها.

يفسر بياجيه التعلم النشط لدى الطفل من خلال عمليتين هما :

1 – الملائمة :

تختص بما يجري داخل البناء العقلي أو التراكيب الموجودة لدى الطفل من الداخل.

2 – التمثُّل :

هي عملية تتشكل نتيجة للعوامل الحسية والاجتماعية الموجودة خارج الطفل نفسه.

تجري هاتان العمليتان في آن واحد بحيث يسعى المتعلم إلى تحقيق ما يسميه بياجيه "عملية التوازن."

6 - تفسير بياجيه للذكاء :

يفسر بياجيه الذكاء على أنه نوع من التوازن تسعى إليه كل التراكيب العقلية، أي تحقيق الاتزان بين العمليات العقلية المتفاعلة داخل الإنسان (الملائمة)، والظروف الحسية والاجتماعية من خارجه (التمثل) .نظراً لأن المؤثرات البيئية المحيطة بالإنسان في تغير مستمر، وبالتالي فإن تفاعلها مع العمليات العقلية المتفاعلة في داخل الإنسان يبقى في تغير مستمر، وهذا يعني أن عملية إحداث التوازن عملية ديناميكية مستمرة لا تتحقق تماماً أبداً.

عملية التكيف أو التطور العقلي لا تحدث إذا جرى تمثيل المؤثرات الخارجية دون إحداث تغيير في البنية العقلية . كما أنها لا تحدث إذا كان الموقف أقل بكثير أو أكبر بكثير مما يحتاجه أو يقدر عليه المتعلم.

التطور العقلي يحدث لدى المتعلم إذا كان التناقض بين البنية العقلية والموقف الذي يجابهه المتعلم كافياً لإثارة اهتمامه بحيث يدفعه إلى إيجاد حل لهذا الخلاف أو التناقض، وهذا ما يمكن أن نسميه الدافعية الداخلية للمتعلم.

7 - التعلم والتطور الفكري عند بياجيه :

استخدم بياجيه تعبير التعلم ليعني كسب المعلومات وهذا في رأيه يحدث حين يظل المتعلم سلبياً أو حين يُلقن المعلومات تلقيناً، وهنا لا يحدث تطور فكري إلا إذا حدث نوع من التناقض في مفاهيم الفرد، وعندما يحدث هذا التناقض تبدأ عملية التوازن بالتحرك. أي أن التطور الفكري يحدث حين يكون المتعلم نشطاً، أما التعلم فيحدث حين يكون سلبياً عديم النشاط ، وهذا يعني أن عملية النشاط في رأي بياجيه هي العنصر الحاسم في عملية التطور الفكري.

نادى بياجيه بضرورة تزويد الطفل ببيئة غنية بالمثيرات العقلية إذا أردنا حدوث تطور فكري له، وليس مجرد تعلم محدود، إذ أن التعلم السلبي في رأي بياجيه في مستوى أقل من التطور الفكري.

رأى بياجيه أيضاً أن طرق التدريس يجب أن تركز على إتاحة الفرص للمتعلم للاكتشاف والوصول إلى المعارف والمعلومات بنفسه طالما كان قادراً على ذلك وعدم الاعتماد على التلقين.

8 - مراحل التطور الفكري:

يرى بياجيه أن التراكيب أو الأبنية العقلية لدى الطفل والمميزة لذكائه تمر في أربع مراحل متتالية تعتبر كل مرحلة منها مسئولة عن نوع معين من أنواع التفكير وهذه المراحل هي:

<u>مرحلة التفكير الحسي – الحركي :</u>

تبدأ هذه المرحلة منذ الولادة وتنتهي في سن الثانية من العمر.

ينصب اهتمام الطفل خلالها على اكتشاف الأشياء، فمثلاً يتعلم طول المسافة حين يمد يده لالتقاط شيء ما، كما يتعلم ما يحدث عندما يدفع جسماً أمامه أو يلمس شيئاً بارداً أو ساخناً.

يُطور الطفل خلال هذه المرحلة مفهوم " ثبات الأشياء " : أي الوعي بأن الأشياء موجودة على الرغم من أنه لا يراها أمامه، فمثلاً:

* إذا كان الطفل يلعب بدمية فأخذناها منه أو أخفيناها، فإن الطفل حتى سن الثمانية أشهر لا يحاول مد يده لاستعادتها، كما لا يبدو عليه الانزعاج ويتصرف وكأن الدمية غير موجودة.

* أما إذا فعلنا نفس الشيء مع طفل في الشهر الحادي عشر من عمره مثلاً، فإنه يبدأ في البحث عن الدمية، ومع ذلك فإن بحثه يظل محدوداً، فهو يبحث عنها في المكان الذي اعتاد أن يجدها فيه، ولا يبدأ في البحث عنها في أماكن أخرى إلا في نهاية السنة الثانية من عمره.

مرحلة تفكير ما قبل العمليات:

تبدأ هذه المرحلة من نهاية السنة الثانية وتمتد حتى نهاية السنة السابعة.

يكتسب الطفل في هذه المرحلة القدرة على تمثيل الأشياء والأحداث برموز كاستخدام اللغة في التعبير عن حدث جرى قبل ساعات وبعد أن كان تفاعله مع البيئة آنياً في المرحلة السابقة أصبح قادراً على اختزان الأحداث لاستعمالها فيما بعد.

من أهم خصائص التفكير في هذه المرحلة أن الطفل لا يدرك ظاهرة " ثبات خصائص الأشياء " فمثلاً :

* إذا شكلنا قطعة من الصلصال أمام طفل هذه المرحلة في شكل كرة ثم شكلناها على شكل عصا طويلة باستخدام نفس الكمية من الصلصال فإن الطفل يعتقد أن كمية الصلصال في العصا أكثر رغم استخدامنا نفس الكمية في الحالتين.

* إذا وضعنا كمية من الماء في إناء واسع القاعدة ثم عرضناه على طفل هذه المرحلة، ثم أفرغنا الماء نفسه في إناء طويل ضيق القاعدة، فإن الطفل يعتقد أن كمية الماء في الإناء الطويل أكثر من الكمية التي كانت في الإناء العريض.

* أي أن الطفل لا يدرك أن الكمية (الكتلة) لجسم ما لا تتغير عندما يتغير الشكل أو عند تقسيمها إلى أجزاء، لذلك فإن البعض يطلق على هذه المرحلة اسم " مرحلة ما قبل التفكير المنطقي. "

مرحلة التفكير المادي الواقعي (مرحلة العمليات المحسوسة):

تمتد هذه المرحلة من سن السابعة إلى سن الحادية عشرة . أي مدة الالتحاق بالمدرسة الابتدائية.

في هذه المرحلة يتمكن الأطفال من تطوير مفهوم " ثبات خصائص الأشياء " كمفاهيم الطول والكتلة أو الكمية والعدد.

طفل هذه المرحلة يصبح قادراً على إجراء عمليات التصنيف البسيطة كتصنيف الأشياء الحية وغير الحية، أو تصنيف مجموعة أشياء على أساس بعدين كاللون والشكل، وإجراء العمليات الرياضية البسيطة كالجمع والطرح والضرب والقسمة، كما يبدأ في تكوين مفهوم الزمن : الماضي والحاضر والمستقبل.

طفل هذه المرحلة يجد صعوبات في :

- القدرة على الاستدلال اللفظي.
- ضعف القدرة على اكتشاف المغالطات الرياضية.

فمثلاً : إذا عرضنا على طفل هذه المرحلة مشكلة رياضية من نوع : إذا كان أحمد أطول من سعيد . وكان أحمد أقصر من إبراهيم . فمن هو أطولهم ؟ نجد أن معظم أطفال هذه المرحلة يجدون صعوبة في الإجابة، لكن إذا استخدموا رسوماً أو نماذج محسوسة للتعبير عن معطيات المشكلة يصلون إلى الحل، وعدم وصولهم إلى حل المشكلة شفوياً يدل على ضعف الاستدلال اللفظي لديهم.

طفل هذه المرحلة غير قادر على تكوين المفاهيم والعمليات المجردة مثل : التيار الكهربي – الكثافة – الطاقة ...... الخ.

<u>مرحلة التفكير المجرد :</u>

تمتد هذه المرحلة من سن الثانية عشرة إلى الخامسة عشرة وإن كانت النتائج تشير في كثير من الأحيان إلى أن كثير من المتعلمين لا يدخلون هذه المرحلة قبل سن الرابعة عشرة أو الخامسة عشرة، ويستمر استخدام التفكير المجرد أو الشكلي مدى الحياة.

يتميز المتعلم في هذه المرحلة بقدرته على التعامل مع جميع الأشياء والأحداث، وممارسة مهارات التفكير الفرضي - الاستدلالي . وتقود هذه المرحلة إلى مستوى عالٍ من التوازن.

يتصف الاتزان بأربعة مزايا اجتماعية هامة هي:

أ – يصبح العالم الاجتماعي للفرد موحداً تحكمه العقلانية لا الانفعال.

ب – يتضاءل التمركز حول الذات ليحل محله شعور بالتكامل الاجتماعي.

ج – يعتمد تطور الشخصية على قدرات الاتصال الذاتي للفرد بالآخرين.

د – يحل معنى المساواة محل الخضوع لسلوك ورغبات الكبار.

<u>خلاصة نظرية بياجيه في النمو المعرفي:</u>

إن النمو المعرفي هو من أهم عناصر السلوك المدخل للمتعلم ، الذي يجب أن يحيط به المعلم؛ لما له علاقة مباشرة بالممارسات التعليمية. وخبرات التعلم؛ وعليه فان عالم النفس الفرنسي الشهير جان بياجيه ينظر إلى النمو المعرفي من منظورين هما البنية العقلية ، والوظائف العقلية . ويعتبر أن فهم النمو

المعرفي لا يتم إلا بمعرفتهما. يشير البناء العقلي إلى حالة التفكير التي توجد لدى الفرد في مرحلة ما من مراحل نموه ، أما الوظيفة العقلية فتشير إلى العمليات التي يلجأ إليها الفرد عند تفاعله مع مثيرات البيئة التي يتعامل معها.

ويرى بياجيه بأن مراحل النمو المعرفي هي كما يلي:

تأثرت التربية تأثراً شديداً بنظرية بياجيه ، الذي قسم المراحل المعرفية التي يمر بها الفرد تقريبا لأربع مراحل هم:

1 - مرحلة الإحساس (الحس – حركي) : من بداية الميلاد إلى عمر سنتين.

2 - مرحلة ما قبل العمليات: (2-6) سنة، حيث يستخدم الطفل اللغة والكلمات.

3 - مرحلة العمليات الملموسة: (7-12) سنة، حيث يصبح الطفل قادراً على التفكير المنطقي, ويتعلم طرق الحفظ.

4 - مرحلة العمليات الشكلية أو المجردة: (12- سنة فما فوق) فهي مرحلة العمليات المجردة, التي يصل إليها بناءً على الفرضيات.

وكل مرحلة تعتبر قاعدة للمرحلة التالية، والأطفال يمرون بتلك المراحل بالترتيب ولكن توجد فروق فردية بينهم بعضهم مثلاً يدخل مرحلة العمليات الملموسة في سنة الخامسة، وقد يتأخر البعض إلى سن التاسعة، وهذا يرجع إلى عوامل منها النضج وما يتأثر به، والتفاعل الاجتماعي والخبرات الرياضية المنطقية ، وفسر التعلم على أنه عملية توازن، وهو يحدث بطريقتين إما الاستيعاب أو التعديل أو الموائمة، ومن أهم المبادئ التي ذكرها بياجيه:

أن التعلم في العالم الحقيقي يتم بالانتقال من الملموس للمجرد (التجريب).

أن الأطفال يتعلمون من خلال المرور بالخبرات البسيطة للخبرات المركبة.

أكد بياجيه أن كل طفل يمر في المراحل الأربعة بتتابع منظم ولكن أعمار كل مرحلة وهي أعمار تقريبية وتتأثر سرعة تقدم الطفل من مرحلة إلى أخرى بالعوامل الوراثية والثقافية والبيئية في مجتمعه.

تشير الدراسات إلى وجود فروق بين أطفال العمر الواحد في النمو المعرفي قد تصل أحياناً إلى 3 أو 4 سنوات، كما أن الطفل لا يفكر دائماً بالمستوى نفسه أمام جميع المواقف، وأن تطور التفكير متدرج ولا توجد حدود فاصلة دقيقة بين مراحل هذا التطور.

هناك إجماعاً بين المعلمين على قبول النتائج التي توصلت إليها نظرية بياجيه والتي تقول أن أطفال المرحلة الابتدائية تعتمد على المواقف العملية الملموسة، وأنهم لا يستطيعون التفكير بطريقة تجريدية.

كان لنتائج بياجيه أثرها وصداها على مناهج المدرسة الابتدائية وخاصة الاهتمام بالنواحي العملية والاستطلاعية وخصوصاً طرق التدريس المبنية على تشجيع الاكتشاف.

9 - تطبيقات تربوية لنظرية بياجيه:

من أهم التطبيقات التربوي لهذه النظرية ما يلي :

1 - أن يتناسب المنهج الدراسي (المعرفي) مع المرحلة الدراسية له فلا يمكن أن ندرس الطلاب في المرحلة الابتدائية مناهج ومعارف هي فوق طاقاتهم العقلية حيث يستحيل عليهم تصورها أو فهمها بل يجب أن تكون هذه المناهج متناسبة مع هذه المرحلة.

كما أن الطفل في هذه المرحلة (الطفولة) أن يعامل على هذه المرحلة من قبل الأبوين فيدركان سبب رفضه أو عصيانه بأنه عائد إلى أن المطلوب منه لم يستسيغه أو يدركه وأن الأمور التي تدور حوله يراها بعين ذاته وبقيمه البسيطة لا بعين الوالدين وتصوراتهم لقيم الأشياء.

2 - أن يكون المعلم - الأب و الأم – على علم بخصائص التفكير لكل مرحلة. أن إعداد المعلم تربوياً يساعده على تقديم المادة العلمية الصحيحة وأن يتعرف على المراحل العمرية لطلابه وان يتعرف على القدرات العقلية والفروق الفردية وان يعطي كل فرد على قدر حاجته وقدرته وفي السنة النبوية قال رسول الله صلى الله عليه وسلم (أمرت أن أخاطب الناس على قدر عقولهم) وعن علي بن أبي طالب انه قال في إحدى خطبه (حدثوا الناس بما يعقلون لا يكذب الله ورسوله) فمراعاة القدرات العقلية والمعرفية للمتلقي من أهم الأعمال التي يجب أن يلم بها المعلم.

3 - الاختلاف في طرق التدريس حسب مراحل العمر ففي بعضها يلزم استخدام المحسوسات وتجنب المجردات وذلك في المرحلة الابتدائية نظراً لما يناسب عمر الطفل وما يتناسب مع عقله ومعرفته، وفي المرحلة الثانوية نستعمل المجردات ونناقش القضايا الغيبية ونسلك مع كل مرحلة ما يناسبها من المعرفة.

4 - أن الوقوف على خصائص النمو المعرفي ومراحله يمكن المعلم من التعرف على طبيعة تفكير الطفل في مراحل نموه المختلفة بحيث يوجه انتباهه إلى الاستجابات المرتبطة بمرحلة نموه ويحدد على أهدافه في ضوء السلوك المتوقع أداؤه في هذه المرحلة.

5 - تساعد مراحل النمو المعرفي وخصائصه ومصممي المناهج على وضع مواد دراسية تتفق مع طبيعة العمليات العقلية للأطفال المراحل التعليمية المختلفة.

6 - توفر خصائص النمو المعرفي إمكانية وضع اختبارات تقيس مستوى النمو العقلي عند المتعلمين.

شهدت الحركة التربوية في السنوات الأخيرة اهتماما متزايدا بنظريات التعلم مثل: نظرية بياجيه نظراً لأهمية هذه النظريات وتطبيقاتها في العملية التعليمية.

قد أثرت نظرية بياجيه للنمو العقلي على التعليم، وفرضت تلك النظرية نفسها على طرق التدريس في مراحل التعليم المختلفة، كما ناقش التربويون هذه النظرية من وجهات نظر متعددة وأسفر ذلك عن تعديل أساليب التدريس في مختلف المواد، وتنظيم المناهج بما يتمشى مع تفسيراته وتوضيحاته.

وقد أخذت بعض طرق التدريس خاصة الحديثة منها بنظرية بياجيه، مثل طريقة دائرة التعلم وهي طريقة فعالة لتدريس المفاهيم العلمية حيث تأخذ إطارها النظري من نظرية بياجيه.

طريقة دائرة التعلم إحدى طرق التدريس التي تستمد إطارها النظري من نظرية بياجيه في النمو العقلي ، ويرجع الفضل في تعميمها إليه.

ويبني بياجيه نظريته في التعلم على أن النمو العقلي، وبالتالي نمو المفاهيم يتوقف على النضج والخبرة، وأن المواقف التعليمية التي يضعها المعلم يمكن أن تسرع من نمو المفاهيم من خلال ما تتضمنه تلك المواقف من أنشطة جديدة على خبرة المتعلم تؤدي إلى استثارته معرفياً وبدرجة تؤثر على اتزانه المعرفي ويتم ذلك من خلال عملية ذهنية تسمى بالتمثيل ومن خلال ما يقدمه المعلم من معلومات أو ما يصل إليه المتعلم بنفسه يمكنه استعادة حالة الاتزان وذلك من خلال عملية ذهنية أخرى تسمى بالمواءمة.

وتقوم طريقة دائرة التعلم على افتراضيين أساسيين من افتراضات نظرية بياجيه في النمو المعرفي:

أ - أن تضمين الموقف التعليمي خبرات حسية ييسر على كل من المعلم والمتعلم إنجاز أهداف التعلم.

ب - الخبرات التي تتضمن تحديا لتفكير المتعلم بدرجة معقولة تعكس لديه اعتقادات عن العالم المحيط به وتعمل تلك الاعتقادات كدوافع تلازم المتعلم باستمرار.

ومراحل طريقة دائرة التعلم تعمل بصورة متكاملة فيما بينها، حيث تؤدي كل مرحلة وظيفة معينة، تمهيداً للمرحلة التي تليها، فتؤدي مرحلة الكشف من خلال ما تتضمنه من أنشطة جديدة على خبرة المتعلم إلى استثارته معرفيا بدرجة تؤثر في اتزانه المعرفي، ويطلق بياجيه على تلك المرحلة اسم : عدم الاتزان ، وذلك يتم من خلال عملية ذهنية يتفاعل عن طريقها المتعلم مع أنشطة تلك المرحلة تسمى بالتمثيل ومن شأن تلك المرحلة أن تدفع المتعلم إلى البحث عن معلومات جديدة ربما يصل إليها بنفسه أو من خلال ما يقدمه له معلمه من معلومات خلال مرحلة تقديم المفهوم تعينه على استعادة حالة الاتزان وذلك من خلال عملية ذهنية أخرى تسمى بالمواءمة، وتعد كل من عملتي التمثيل والمواءمة ركيزتي عملية التنظيم الذاتي، وتكتمل دائرة التعلم بتنظيم المعلومات التي اكتسبها المتعلم ضمن ما لديه من تراكيب معرفية، وذلك من خلال عملية التنظيم التي يقوم بها المتعلم أثناء ممارسته لأنشطة تعليمية إضافية مماثلة لأنشطة مرحلة الكشف وذلك من خلال مرحلة تطبيق المفهوم، وفي أثناء ممارسة المتعلم لأنشطة تلك المرحلة قد يواجه خبرات جديدة تستدعي قيامه مرة أخرى بعملية التمثيل وهكذا تبدأ حلقة جديدة من دائرة التعلم.

ومن التطبيقات التربوية لنظرية جان بياجيه في اللعب:

إن نظرية جان بياجيه في اللعب ترتبط ارتباطاً وثيقاً بتفسيره لنمو الذكاء. ويعتقد بياجيه أن وجود عمليتي التمثيل والمطابقة ضروريتان لنمو كل كائن عضوي. وابسط مثل للتمثل هو الأكل فالطعام بعد ابتلاعه يصبح جزءاً من الكائن الحي بينما تعين المطابقة توافق الكائن الحي مع العالم الخارجي كتغيير خط السير مثلاً ويبدأ اللعب في المرحلة الحسية الحركية، إذ يرى (بياجيه) أن الطفل حديث الولادة لا يدرك العالم في

حدود الأشياء الموجودة في الزمان والمكان. فإذا بنينا حكمنا على اختلاف ردود الأفعال عند الطفل فإن الزجاجة الغائبة عن نظره هي زجاجة مفقودة إلى الأبد. وحين يأخذ الطفل في الامتصاص لا يستجيب لتنبيه فمه وحسب بل يقوم بعملية المص وقت خلوه من الطعام.

وتضفي نظرية (بياجيه) على اللعب وظيفة بيولوجية واضحة بوصفه تكراراً نشطاً وتدريباً يتمثل المواقف والخبرات الجديدة تمثلاً عقلياً وتقدم الوصف الملائم لنمو المناشط المتتابعة.

لذلك نجد أن نظرية (بياجيه) في اللعب تقوم على ثلاثة افتراضات رئيسية هي:

1 - إن النمو العقلي يسير في تسلسل محدد من الممكن تسريعه أو تأخيره ولكن التجربة وحدها لا يمكن أن تغيره وحدها.

2 - إن هذا التسلسل لا يكون مستمراً بل يتألف من مراحل يجب أن تتم كل مرحلة منها قبل أن تبدأ المرحلة المعرفية التالية.

3 - إن هذا التسلسل في النمو العقلي يمكن تفسيره اعتماداً على نوع العمليات المنطقية التي يشتمل عليها.

نظرية فرويد في التحليل النفسي - مدرسة التحليل النفسي

مقدمة :

يعتبر الإرشاد النفسي من الموضوعات التربوية الحيوية و التي تمس جوهر العملية التربوية، من خلال وضع اليد على المعيقات النفسية و الإجتماعية و التي تعيق تحصيل الطالب الأكاديمي و تخريجه من المدرسة بشكل يعود بالفائدة على أسرته و مجتمعه و هناك نظريات كثيرة تناولت جانب الإنسان النفسي و من بين هذه النظريات نظرية التحليل النفسي ، و التي وضع العالم النمساوي سيجماند فرويد قواعدها الأساسية .

الأرضية العائلية لفرويد هي العامل الأساسي لفهم نظريته ، فقد ولد في النمسا لعائلة مكونة من ثلاثة أولاد و خمس بنات ، و كان والده أباً متسلطاً ، عاشت عائلته في شقة ضيقة ، و بسبب إرثه اليهودي عانت عائلته بسبب ظاهرة اللاسامية التي كانت منشرة في أوروبا في تلك الفترة ، اهتم والده في تعليمه و قد تخرج من كلية الطب و عمل محاضراً في جامعة فيينا . و قد ركّز فرويد في جزء كبير من حياته من أجل تطوير نظريته في التحليل النفسي .

كانت المرحلة الأكثر إبداعاً تلك التي عانى فيها من اضطرابات نفسية عندما كان في بداية الأربعينات من عمره حيث عانى من اضطرابات جسدية نفسية Psychosomatic Disorders بسبب الخوف من الموت ، في تلك الفترة كان منغمساً في مهمة صعبة و هي تحليل الذات ، و بتفسير أحلامه اكتشف القوى المحركة في تطور الشخصية ، ففي البداية اختبر ذكريات طفولته ليدرك العداء الذي شعر به تجاه والده المتسلط ، كما استدعى المشاعر الجنسية لوالدته الجذابة و الجميلة ؛ ليشكل نظريته الجديدة إكلينيكياً .

و بطرح نظرية التحليل النفسي وضع فرويد نفسه في خانة المبدعين ، فقد أبدع باكتشاف تقنيات جديدة لفهم السلوك الإنساني ، و قد أنتجت جهوده النظرية الأكثر شمولاً للشخصية و للعلاج عن طريق التحليل النفسي . و في خريف عام 1886 استقر به الأمر في فيينا كطبيب أخصائي في الأمراض النفسية، و قد استخدم في ذلك الوقت العلاج الكهربائي و التنويم المغناطيسي ، و في عام 1891 ظهرت أول بحوث فرويد عن الشلل الدماغي ، و شاركه في ذلك العالم أوسكار و قد تأثر فرويد بعلم الطبيعة و الديناميات ، و بفضل مجهوداته فقد اكتشف أنّه من الممكن تطبيق الديناميات . و عندها بدأ يرسي دعائم علم النفس الدينامي و الذي يدرس تحولات الطاقة و تغييراتها المتبادلة في صميم الشخصية ، و قد كان "هذا العمل من أعظم إنجازات فرويد وهو الحدث الجوهري في علم النفس" . و في عام 1900 م أصدر فرويد كتابه الشهير "تفسير الأحلام" ثمّ أصدر عدداً من الكتب الممتازة في فترة قصيرة منها "علم النفس المرضي في الحياة اليومية" و فيه يعرض الرأي الجديد القائل بأنّ "زلاّت اللسان و الأغلاط ترجع إلى بواعث لا شعورية" ، و توفي فرويد في لندن سنه 1939 بعد عمر زاخر بالعطاء العلمي. تعلّم الاستقلال، الإحساس بالقدرة الشخصية ، تعلّم كيفية إدراك المشاعر السلبية و التعامل معها ، مواجهة متطلبات الوالدين .

بينما كان علم النفس في أمريكا وألمانيا حريصا على الاتجاه الموضوعي، جاء الطبيب النمساوي ليتخذ اتجاه ذاتيا في تكوين نظرية جديدة في الشخصية استمدها من ملاحظة المرضى النفسيين الذين كان يعالجهم. رأى فرويد أن النفس البشرية تشبه جبلا من الجليد يطفو فوق سطح البحر لا يبدو منه سوى جزء بسيط ، وينبغي على علم النفس أن يدرس ذلك الجزء المختفي تحت سطح الماء، وأسمى الجزء الظاهر بالشعور، والجزء المخفي باللاشعور، و قد أكد على أهمية اللاشعور والدوافع اللاشعورية في فهم سلوك الإنسان، حيث كان يرى أن سلوك الإنسان أناني ومدفوع بمجموعة من الغرائز بعضها شعوري والبعض الآخر لاشعوري ولكنه أعطى هذه الأخيرة الأهمية الكبرى في توجيه سلوك الفرد، وتعتبر الدوافع اللاشعورية والصراع من أهم مبادئ المدرسة التحليلية.

1 - سيغموند فرويد :

سيغموند فرويد (6 مايو، 23 - 1856سبتمبر، 1939) واسمه الحقيقي سيغيسموند شلومو فرويد. هو طبيب نمساوي من اصل يهودي، اختص بدراسة الطب العصبي ومفكر حر يعتبر مؤسس علم التحليل النفسي .وهو طبيب الأعصاب النمساوي الذي أسس مدرسة التحليل النفسي وعلم النفس الحديث . اشتهر فرويد بنظريات العقل واللاواعي، وآلية الدفاع عن القمع وخلق الممارسة السريرية في التحليل النفسي لعلاج الأمراض النفسية عن طريق الحوار بين المريض والمحلل النفسي. كما اشتهر بتقنية إعادة تحديد الرغبة الجنسية والطاقة التحفيزية الأولية للحياة البشرية، فضلا عن التقنيات العلاجية، بما في ذلك استخدام طريقة تكوين الجمعيات وحلقات العلاج النفسي، ونظريته من التحول في العلاقة العلاجية، وتفسير الأحلام كمصادر للنظرة الثاقبة عن رغبات اللاوعي .

في حين أنه تم تجاوز الكثير من أفكار فرويد، أو قد تم تعديلها من قبل المحافظين الجدد و"الفرويديين" في نهاية القرن العشرين ومع التقدم في مجال علم النفس بدأت تظهر العديد من العيوب في كثير من نظرياته، ومع هذا تبقى أساليب وأفكار فرويد مهمة في تاريخ الطرق السريرية وديناميكية النفس وفي الأوساط الأكاديمية، وأفكاره لا تزال تؤثر في بعض العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية.

2 – حياته :

ولد سيجموند فرويد في 6 مايو 1856 في اسرة تنتمي إلى الجالية اليهودية في بلدة بريبور(باللغة التشيكيةPříbor:) ، بمنطقة مورافيا التابعة آنذاك للإمبراطورية النمساوية، والتي هي الآن جزء من جمهورية التشيك . أنجبه والده جاكوب عندما بلغ 41 عاما وكان تاجر صوف ، يذكر انه كان صارما متسلطا، وكان قد أنجب طفلين من زواج سابق. والدته أمالي (ولدت ناتانسون) كانت الزوجة الثالثة لأبيه جاكوب. كان فرويد الأول من ثمانية أشقاء، ونظرا لذكائه المبكر، كان والداه يفضلانه على بقية إخوته في المراحل المبكرة من طفولته وضحوا بكل شيء لمنحه التعليم السليم على الرغم من الفقر الذي

عانت منه الأسرة بسبب الأزمة الاقتصادية آنذاك. وفي عام 1857، خسر والد فرويد تجارته، وانتقلت العائلة إلى لايبزيغ قبل أن تستقر في فيينا .وفي عام 1865، دخل سيغموند مدرسة بارزة- و هي مدرسة كومونال ريل جيمنازيوم الموجودة في حي ليوبولدشتات ذي الأغلبية اليهودية- حينها. وكان فرويد تلميذا متفوقا وتخرج في ماتورا في عام 1873 مع مرتبة الشرف. كان فرويد قد خطط لدراسة القانون، لكن بدلاً من ذلك انضم إلى كلية الطب في جامعة فيينا للدراسة تحت اشراف البروفسور الداروني كارل كلاوس. وفي ذلك الوقت، كانت حياة ثعبان البحر لا تزال مجهولة، مما حدى بفرويد أن يقضي أربعة أسابيع في مركز نمساوي للأبحاث الحيوانية في ترييستي ليقوم بتشريح المئات من الثعابين البحرية في بحث غير ناجح عن أعضائها الجنسية الذكورية.

3 – فلسفة التحليل النفسي :

استمرت رؤى فرويد بالتأثير على التطبيقات المعاصرة في العلاج النفسي ، و لا زالت الكثير من مفاهيمه الأساسية تشكل الأساس الذي بنيت عليه الكثير من النظريات ، كما أن الكثير من نظريات الإرشاد و العلاج النفسي تأثرت بآراء نظرية التحليل النفسي ، إن نظام فرويد في العلاج النفسي هو نموذج لتطور الشخصية و فلسفة الطبيعة البشرية ، و منهج للعلاج النفسي ، فقد أعطى فرويد التحليل النفسي أفقاً جديداً للعلاج النفسي .

" سلّط فرويد الضوء على العوامل النفسية المحركة و التي تحفّز السلوك ، كما أنّه أيضاً ركّز على دور اللاشعور ، و طور أول إجراءات في العلاج النفسي من أجل فهم و تعديل التركيبة الأساسية لشخصية الفرد" . إن نظرية فرويد (التحليل النفسي تنظر إلى الإنسان على أنّه "شهواني و عدواني و مع ذلك فهذه النظرية هامة جداً لأي عملية إرشاد نفسي ، و التي تتضمن إجراءات من عملية التحليل النفسي مثل التداعي الحر و التنفس الإنفعالي .

يوضح فرويد أنّ التحليل النفسي هو إجراء قائم بذاته و مستقل بنوعه يقوم على أساس التسليم بنظرية العقل الباطن و التي تفترض تقسيم الحياة العقلية إلى الشعور و اللاشعور ، و إنّ تفكيرنا الظاهر و تصرفاتنا الشعورية ما هي إلاّ نتيجة للعمليات اللاشعورية و التي تحدث في العقل الباطن ، و تكون مستقلة عن إرادتنا ، و يمكن التدليل على وجوده بظواهر التنويم المغناطيسي و الأحلام ، و يمكن أن يعرّف التحليل النفسي بأنّه : " فن دراسة العقل الباطن ، و التي تقوم على أسلوب فني خاص يسمى أسلوب التداعي الحر لسبر غور أعماق اللاشعور و كشف ما يحتويه من غرائز و ميول فطرية أو نزعات أو شهوات مكبوته يجهلها الفرد و لكنّها ذات أثر فعّال في حياته الشعورية".

4 - نماذج ومراحل نظرية فرويد :

مرت نظرية فرويد بثلاثة مراحل:

المرحلة الأولى :

أكد فرويد على أهمية اللاشعور وأوجد نموذجه عن الشعور واللاشعور، وقال بأن اللاشعور هو الجانب المظلم والعميق من النفس، ومنه تنطلق النشاطات الخفية للحياة النفسية عند المرضى والأسوياء على حد سواء، وقد استطاع إثبات أهمية اللاشعور إثر معالجته لعدد من مرضاه (مرضى الهستريا L'hystérie) عن طريق التنويم المغناطيسي، إذ استطاع أن يثبت أن الهستريا مرض نفسي وليس عضوي، وهو عبارة عن اضطرابات عقلية وبدنية تعود في أصلها إلى دوافع لاشعورية لا يدركها المريض، وإذا أخرجت الرغبة المكبوتة من ساحة اللاشعور إلى ساحة الشعور زالت الأعراض المرضية. إذن: اللاشعور هو فرضية ضرورية ومشروعة لفهم الحياة النفسية، ذلك لأن معطيات الشعور ناقصة إلى حد بعيد، فغالباً ما تلاحظ كثير من الأفعال النفسية لدى الإنسان (السليم والمريض على حد سواء) ، لا سبيل إلى تفسيرها إلا بافتراض اللاشعور. يتكون اللاشعور من الخبرات التي يكتسبها الفرد في حياته، وهي تراكمات لأفكار ومشاعر وذكريات ومواقف مكبوتة، وهذه الخبرات كانت في البداية شعورية إلاّ أنها فقدت طابعها الشعوري بسبب عوامل النسيان والكبت وأضحت لا شعورية. تؤثر هذه الخبرات اللاشعورية دوماً في توجيه السلوك الإنساني إذ إنها تمثل عاملاً هاماً في تنظيم الشخصية أو تصدعها.

وبحسب فرويد فإن الحياة النفسية تحكمها ثلاثة جوانب هي: «الشعور» و«ما قبل الشعور» و«اللاشعور»، ويؤكد فرويد على أهمية اللاشعور إذ يعدّه الأساس في الحياة النفسية، ويمكن الاستدلال على اللاشعور من زلات اللسان والقلم، ورموز الأحلام والمقاومة في أثناء التحليل وغير ذلك.

المرحلة الثانية :

اهتدى فرويد منذ عام 1920 إلى وضع نظام نفسي جديد يتألف من " الهو " ID و "الأنا EGO "و" الأنا الأعلى " SUPER EGO بدلاً من النظام السابق الذي تقوم النفس فيه على اللاشعور وما قبل الشعور، ولكي نفهم آلية اشتغال اللاشعور وطريقة تكونه يضع فرويد أمامنا تصورا للحياة النفسية، إذ يفترض أن النفس مشدودة بثلاث قوى متصارعة في ما بينها، وتمثل الغرائز الطاقة المحركة لنمو الشخصية:

1 - الهو(مبدأ اللذة) :

يمثل "الهو" أقدم قسم من أقسام الجهاز النفسي ويحتوي على كل موروث طبيعي موجود بحكم الولادة، وهو بذلك يمثل مستودع الغرائز الفطرية التي تحرك السلوك وتشكل إشباع رغباتنا المختلفة دون

مراعاة للمعايير أو القيم، ويشمل العمليات اللاشعورية المكبوتة(الغرائز والشهوات والأفكار) يستمد "الهو " طاقته من الاحتياجات البدنية كنقص الطعام والجنس، وبالتالي فهي محكومة بمبدأ اللذة حيث تسعى إلى التحقق، إنها في حالة حركة وتأثير دائم.

2 ـ الأنا (مبدأ الواقع) :

يمثل الأنا الجهاز الإداري للشخصية و هو يمثل الذات الواعية والتي نشأت ونبتت في الأصل من "الهوا" وبفعل التنشئة امتلكت سلطة الإشراف على الحركة والسلوك والفعل الإرادي، وهي تعمل على تحقيق رغبات "الهو" ولكن في حدود الواقع لأنه يحقق الرغبات بطريقة منظمة مقبولة وما هو مسموح به ويؤجل بعض الرغبات لتتحقق عندما تسمح الظروف أو النظم. وبذلك تكمن مهمتها في حفظ الذات من خلال تخزينها للخبرات المتعلقة بها عن طريق التكيف.

3 ـ الأنا الأعلى (مبدأ المثالية) :

يعتبر " الأنا الأعلى" جهاز الضبط الداخلي المتمثل في المثل العليا والقيم الأخلاقية، وهو غير واقعي مثل "الهوا"، فبينما يحاول "الهوا" إشباع الغرائز بأي طريقة يحاول "الأنا الأعلى" كف الغرائز تماما.

يمارس "الأنا الأعلى" ضغطا على "الأنا"، وتعمل هذه الأخيرة على إحداث التوازن بين "الهوا" و"الأنا الأعلى" وهي مطالبة بالسعي إلى تحقيق قدر من التوفيق بين مطالب "الهوا" وأوامر ونواهي المجتمع فيلزم عن ذلك صد للرغبات وينتج عن هذا الصد ما يسمى بالكبت، ويحدث حينئذ التوازن وتكون الشخصية سوية لا تعانى من الاضطراب والعكس، إذا لم يحدث التوازن فان الشخصية ستصاب باضطرابات نفسية.

ملاحظة:

يختلف الكبت عن الكبح في كون الأول لاشعوري والثاني شعوري، وكبت الرغبة لا يعني موتها بل عودتها إلى الظهور في أشكال أخرى تمثله المظاهر المرضية.

المرحلة الأخيرة:

تمثل الحتمية البيولوجية المتمثلة في غريزيتي الجنس والعدوان، آخر نظريات فرويد التحليلية والمتمثلة في اعتقاده بوجود دافعين متصارعين أحدهما هو الدافع نحو الحياة(الجنس) والآخر نحو الموت والدمار(العدوان)، حيث يرى أنهما مصدر الطاقة الديناميكية في الحياة النفسية. يرتبط الدافع الأول بالحب والجنس الذي يبدأ مع بدايات الحياة، ذلك لأنه الأساس في الحياة، ويكون الجنس موجها نحو الذات(وهذا يظهر في النرجسية في المراحل الأولى وقد تستمر في الحالات المرضية، ثم يوجه نحو موضوعات خارجية مع بدايات المرحلة الأوديبية)، والدافع الثاني يرتبط بالعدوان أو الدافع نحو الموت والموجه أساسا نحو الذات ثم الآخرين.

5 - أهم مسلمات نظرية فرويد:

إن النسق النظري عند فرويده يركز على النقط التالية:

- إبراز دور مرحلة الطفولة المبكرة في إعداد الشخصية السوية أو المضطربة، وقد أكد فرويد على أهمية السنوات الأولى من حياة الطفل حيث تتكون العديد من الدوافع اللاشعورية نتيجة الضغط والكبت والتي تؤثر في حياة الفرد المستقبلية.
- إبراز أهمية غريزة الجنس في تكوين الشخصية والرغبات الجنسية اللاشعورية في نشوء الاضطرابات النفسية.
- التأكيد على الحتمية البيولوجية وإهمال العوامل الثقافية والاجتماعية.
- تعتبر الدوافع اللاشعورية والصراع من أهم مبادئ المدرسة التحليلية.

6 - مراحل النمو نفس جنسى عند فرويد:

يمر النمو النفس جنسي عند فرويد بخمسة مراحل تتميز كل مرحلة عن المرحلة الأخرى بمنطقة الشبق وطبيعة النمو وخصائصها، وسنجمل هذه المراحل في التالي:

المرحلة الأولى المرحلة الفمية : Stade oral

يولد الفرد وهو مزودا بـ(الهو) بما يحويه من طاقة غريزية. ينمو الأنا من الهو وذلك للتوفيق بين الرغبات والواقع.

المرحلة الثانية المرحلة الشرجية : Stade anal

استمرار لنمو الأنا تتراوح زمنيا من 3- 5 سنوات.

المرحلة الثالثة: المرحلة الأوديبيةStade phalique:

و تظهر فيها المركبات الأوديبية . وتبدأ مع نهايات المرحلة التوحد مع الوالد من نفس الجنس، مما يعني بدء نمو الأنا العليا. وفيها تبدأ عملية الكبت وتكوين المحتويات اللاشعورية.

المرحلة الرابعة مرحلة الكمون Stade Latent

تقل فيها سيطرة الرغبات الغريزية، ويميل الفرد إلى النمو المعرفي والاستطلاع.

المرحلة الخامسة: المرحلة الجنسيةStade sexuel :

وتتميز بالنضج الجنسي من الناحية التركيبية والوظيفية، ترتبط سلامة النمو في هذه المرحلة بالحل السليم للمركبات الأوديبية، وفشل حل هذه المركبات في حينها (المحلة الأوديبية) يؤدي إلى إعاقة النمو (التثبيت أو النكوص) وظهور أعراض الاضطرابات النفسية.

7 - المفاهيم الأساسية في نظرية فرويد :

1 - مفهوم الصراع:

مفهوم الصراع واحد من أهم المفاهيم في نظرية فرويد بل إنه مسلمة من المسلمات الأساسية في النظرية. يأخذ الصراع أشكالا متعددة تشمل الصراع بين بناءات الشخصية الأساسية("الهو"- "الأنا"- "الأنا العليا") هذا الصراع يمتد ليشمل الصراع بين الغرائز ومتطلبات الواقع، وبين الغرائز الأساسية كما هو الحال بين الجنس والعدوان، ثم بين الصراع بين المشاعر كالصراع بين الحب والكره أو الغيرة لأحد الوالدين والتي تعتبر امتدادا للصراع بين الجنس والعدوان. من أهم صور الصراع صراع الرغبات والغرائز مع الواقع والقيم، مما يؤدي إلى ظهور ميكانزمات الدفاع.

2 - الميكانيزمات الدفاعية:

تعتبر الميكانيزمات الدفاعية آليات يلجأ إليها الفرد من أجل التكيف مع الواقع الجديد وهي حيل لاشعورية تتسم بالمرونة في الحالات السوية وتتحول إلى الصلابة أو المرونة الزائدة في حالة الاضطراب.

يعتبر "الكبت" الميكانيزم الأساسي في الصراع، ويعني تحويل الخبرات والرغبات المؤلمة إلى خبرات لاشعورية. يستمر صراع الرغبات المكبوتة من أجل الخروج إلى حيز الوعي(الشعور)، مما يعني صراع مضاد وظهور مزيد من ميكانزمات الدفاع الإضافية أو التعويضية لضمان بقاء هذه الخبرات والرغبات بعيدة عن حيز الوعي .

3 - مفهوم الاضطراب النفسي:

يفسر فرويد الاضطرابات النفسية على أنها صراع لاشعوري، وما يمكن ملاحظته من مظاهر، ما هي إلا أعراض للمرض لا المرض نفسه كل ما نراه من أعراض عصابية (كالهستيريا والوساوس والأفعال القهرية والرهاب...) هي أعراض أو مؤشرات للاضطراب الحقيقي باللاشعور، ويعتبر القلق العامل المشترك بين هذه الاضطرابات، ذلك لأنه النتاج الأولي لعملية الصراع ويرى فرويد أن هذه الأعراض العصابية تعمل كحيل دفاعية لإخفاء الاضطراب الحقيقي.

4 - التحليل النفسي :

لقد علم فرويد من تجارب بروير Broyerوالسابقين ان أن سلوك المنوم واقعي لكنه لاشعوري، إلا أنه قلل من أهمية التنويم المغناطيسي لعدة أسباب منها أن المرض يعود للمريض من جديد بعد فترة، وأن بعض الأشخاص يبدون مقاومة شديدة يصعب تنويمهم، فابتكر طريقة جديدة تساعد على النفاذ إلى المحتوى اللاشعوري لمعرفته من جهة، ولتحقيق التطهير النفسي من جهة أخرى، سميت بالتحليل النفسي La Psychanalyse،وتقوم على مبدأ التداعي الحر للذكريات، والأفكار عن طريق طرح أسئلة على

المريض والمتعلقة بأحلامه وميوله ورغباته وذكرياته...بهدف إخراج الرغبات المكبوتة في اللاشعور فيصارعها من جديد إلى غاية أن تزول الأعراض المرضية، ثم استعان في وقت لاحق بتحليل رموز الأحلام.

8 - مراحل العلاج التحليلي:

باختصار يمكن تلخيص مراحل العلاج التحليلي في:

أولا اكتشاف المضمون اللاشعوري للمريض.

ثانيا حمله على تذكر الأسباب والتغلب على العوائق التي تمنع خروج الذكريات من اللاشعور إلى الشعور.

لكن ينبغي أن نفهم أن فرويد لم يجعل من التحليل النفسي مجرد طريقة للعلاج بل أصبح منهجا لمعرفة وفهم السلوك ثم أصبح منهجا تعدى حدود علم النفس إلى الفلسفة.

9 - انتقاد المدرسة التحليلية(الفرويديون الجدد):

قد اختلف الفرويديون الجدد عن فرويد في جوانب عدة منها:

- التأكيد على دور العوامل الاجتماعية والثقافية التي أغفلها فرويد وذلك من خلال تأكيده على العوامل البيولوجية فقط. - موقفهم من عقدة أوديب حيث أنهم قللوا من عامل الجنس فيها واختلافهم في تفسيرها على أساس اجتماعي لا على أساس بيولوجي وإنكارهم الشمولية والتعميم فيها. - موقفهم من الجنس حيث يرى أدلر مثلا أن الأمراض النفسية تنشأ من الشعور بالنقص وليس من تجارب جنسية فاشلة أو مكبوتة.

نظرية الذكاءات

المتعددة

1 - مفهوم الذكاء:

يعرف" المعجم الوسيط "الذكاء بأنه "قدرة على التحليل والتركيب والتمييز والاختيار، وعلى التكيف إزاء المواقف المختلفة."

والذكاء في قاموس التربية (intelligence) هو "القدرة على التكيف السريع مع وضع مستجد."

كما أنَّ الذكاء مُؤلَّف من مجموعة من القدرات.

2 - نظرية الذَّكاءات المتعددة:

فمن أوائل النَّظريَّات التي بحثت في الذكاء نظرية (سبيرمان) ، التي تنظر إلى الذكاء بصورة بسيطة؛ حيث اعتقد هذا الباحث أنَّ الناس يَختلفون في مدى ما يَمتلكون من طاقة عقليَّة، ثم أتى آخرون بعد(سبيرمان) أمثال (ثيرستون) و(جلفورد) و(كاتل)، وهم الذين حدَّدوا أبنيةَ القدرات العقلية بتفصيل أكثر.

"في عام (1983م) توصل جاردنر oward Gardner لنظرية جديدة أطلق عليها نظريةَ الذَّكاءات المتعددة(Teory Multiple Intelligences) ؛ حيث تختلف هذه النظريةُ عن النظريَّات التقليدية في نظرتها إلى أنَّ الذكاء الإنساني هو نشاطٌ عقلي حقيقي، وليس مجرد قدرة للمعرفة الإنسانية؛ ولذلك سعى في نظريته هذه إلى توسيع مجال الإمكانات الإنسانيَّة؛ بحيث تتعدى تقدير نسبة الذكاء."

3 - أنواع الذكاءات المتعددة:

فيما يلي عرضٌ لبعضِ أنواع الذكاء التي قدمها (جاردنر).

الذكاء	التعريف
الذكاء اللغوي	هو القدرة على: 1 - استخدام اللغة الأم - أو غيرها من اللغات - شفويًّا أو تحريريًّا بكفاءة. 2 - للتعبير عن الأفكار والمشاعر. 3 - والتواصل مع الآخرين والإقناع. 4 - وطرح المعلومات وبيانها .
الذكاء المنطقي الرياضي	هو القدرة على: 1 - التفكير الاستدلالي والاستنباطي والعلمي. 2 - كما يتضمن القدرة على استخدام الأعداد بفاعلية. 3 - والعلاقات المنطقية والتصنيف والتلخيص والاستنتاج والتعميم والحساب. 4 - واختيار الفروض وإجراء العمليات الرياضية بسهولة ودقة. 5 - والتعامل مع الأفكار بشكل علمي.
الذكاء الجسمي الحركي	هو القدرة على: 1 - استخدام الجسم ككل أو أجزاء منه في إنجاز مهام محددة. 2 - وحل مشكلات معينة، وإنتاج أشياء، والتعبير عن أفكار ومشاعر. 3 - الأمر الذي يستلزم قيام الجسم بحركات تتسم بالدقة والمهارة والانسجام والفاعلية.
الذكاء الاجتماعي	هو قدرة الفرد على: 1 - تكييف نفسه وفقًا لبيئته الاجتماعية، وما يستجد فيها من أوضاع اجتماعية بطريقة إيجابية وفعَّالة. 2 - كما يعني قدرته على حُسن التصرف في علاقته بالآخرين من خلال التواصُل والفهم والتفاعل والتعاون. 3- مما يؤدي إلى نجاحه في تحقيق رغباته، وتكيُّفه الاجتماعي، وإسعاد الآخرين بدرجة فائقة.
الذكاء الوجداني	هو قدرة الإنسان على: 1 - إدراك مشاعره أو عواطفه ومشاعر الآخرين وعلاقته بهم، والتعبير عنها. 2 - وتنظيم الانفعالات التي تساعد على النمو العقلي والوجداني. 3 - وتحقيق السعادة لنفسه ولمن حوله وكسب محبتهم، وحل مشكلاتهم. 4 - والتعاطف معهم وذلك بروحٍ تتسم بالمثابرة.
الذكاء الموسيقي	هو القدرة على: 1 - إدراك الصور الموسيقية. 2 - وتحويلها كما هو الحال عند المؤلف. 3 - إنتاج وتذوق الإيقاع، وطبقة الصوت واللحن.
الذكاء الفني	هو القدرة على: 1 - تذوق واستحسان وإنتاج الأشياء الجميلة. 2 - والقدرة على الرسم، وذلك من خلال عمل تصميمات وتكوينات من الخطوط والألوان تتسم بالتميُّز والدقة.

ذخيرة البيان الطرف

4 - نظرية جاردنر والنظريات الاخرى:

يؤكد العديد من التربويين على أن عملية التعلم تحدث نتيجة للتفاعل بين بيئة التعلم بما تتضمنه من مناهج وطرق تدريس وأنشطة ووسائل من جهة ، وبين استعدادات المتعلم وقدراته العقلية وسماته الشخصية من جهة أخرى، لهذا فان فهم المعلمين لنظريات التعلم و تطبيقها داخل الفصل من المتطلبات الأساسية للتدريس الفعال، فهي تعطي مؤشرا عن كيفية حدوث التعلم ومن ثم فانها تساعد المعلم على اختيار الأساليب والاستراتيجيات التدريسية التي تتلاءم مع قدرات المتعلم وطبيعة المادة المتعلمة.

و على الرغم من أهمية تطبيق نظريات التعلم في التدريس الا أن كثيرا من المعلمين يهملون ذلك حيث أنهم يركزون على المادة العلمية فقط دون مراعاة لقدرات واستعدادات التلاميذ المختلفة.

وهذ ما أكدته دراسة (فايزة سدره ، 2001 ، 187 – 206) حيث توصلت الدراسة الى عدم اهتمام المعلمين لفهم وتطبيق نظريات التعلم داخل الفصل في المرحلتين الاعدادية والثانوية ، كما أوصت الدراسة بضرورة فهم المعلمين لنظريات التعلم واستعمالها داخل حجرة الدراسة.

ولقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية مراعاة قدرات المتعلمين والفروق الفردية بينهم ، الأمر الذى يستوجب من المعلم ادراك هذه الفروق أثناء التدريس وعمل موائمة بينها وبين اساليب واستراتيجيات التدريس المستخدمة وذلك للوصول بالمتعلمين الى الحد الأمثل في الأداء .(محمد الشريف ، 1992 ، 132 .)

من هنا أصبح على المعلم أن يعتمد في تدريسه على نظرية أو أكثر من نظريات التعلم حتى لا يصبح عمله عشوائيا ، وذلك أن التعرف على قدرات وحاجات المتعلمين يساعد على وضع الاستراتيجيات التدريسية الملائمة لها بما يحقق أقصى استفادة ممكنة للمتعلمين، وهذا ما تتبناه الدراسة الحالية.

ومن النظريات التي تتبناها الدراسة الحالية نظرية الذكاءات المتعددة (Multiple intelligences) لهوارد جاردنر Howard Gardner والتي تعد من اهم الأفكار الحديثة في مجال التعليم ، حيث يرى جاردنر Gardnerأن المتعلمين لديهم خصائص منفردة ومواهب مستقلة كما لديهم تفضيلات مختلفة لكيفية تعلمهم وكيفية استجاباتهم لمواقف التعلم وبذلك فهم يختلفون في تفضيلاتهم لاستراتيجيات واساليب التعلم.

وقد قام جاردنر Gardnerوهو عالم النفس الأمريكي الشهير لأول مرة بنشر نظريته عن(الذكاءات المتعددة) عام(1983) في كتابه" الأطر العقلية"، " Frames of Mind "،وفيها يرفض جاردنر Gardner فكرة الذكاء الواحد ويؤكد على وجود العديد من القدرات العقلية المستقلة نسبيا لدى كل فرد أطلق عليها " الذكاءات البشرية " لكلا منها خصائصها وسماتها الخاصة بها (How, 1997, 127)

وبذلك تختلف نظرية جاردنر عن نظريات الذكاء الأخرى (بياجيه والنظرية السيكومترية) والتي تقول أن الذكاء في بنية متكاملة والأداء في مهمة ما يرتبط بالأداء في مهام أخرى ، حيث أوضح جاردنر من خلال ملاحظته لأطفال ما قبل المدرسة أن ذلك غير صحيح ، فكثيرا من معلمي أطفال ما قبل المدرسة كما قال يدركون أنه يمكن أن يكون لدى طفل مهارات العلاقات بين الأشخاص (ذكاء اجتماعي /أحد أنواع الذكاء) بينما يكون لدى طفل آخر تفكير عددي (ذكاء رياضي / نوع آخر من أنواع الذكاء) ، كما لاتظهر هذه الميول والنزعات فجأة بل من خلال مرور الأطفال بمواقف وأنشطة تحتوى على هذه الذكاءات .

كما يرى جاردنر ان الذكاء هو:

1 - قدرة على انتاج شيء ذو قيمة في ثقافة المجتمع.

2 - مجموعة مهارات تمكن الفرد من حل مشكلات الحياة.

3 - امكانية خلق حلول للمشكلات التي تتضمن جمع معلومات جديدة .

وقد استمد جاردنر Gardner نظريته من الابحاث التي أجراها على المخ والتي شملت المقابلات والاختبارات والأبحاث التي أجريت على الأفراد (Nelson , 1998 , 65)،ثم دعمها بالأبحاث التي أجراها في مختلف المجالات كعلم النفس التطوري أو التنموي وعلم النفس المعرفي الأنساني والقياس النفسي وعلم النفس العصبي والدراسات البيوجرافية المتعلقة بالشخصية (Brien et al , 2000 , 19).

5 - انواع الذكاءات المتعددة:

وعلى الرغم من أن خلاصة أبحاث جاردنر Gardner في تحديد (الذكاءات المتعددة)بدأت بسبعة ذكاءات عام (1983) الا أنه بابحاثه ودراساته المستمرة في هذا المجال فانها جاءت لتتضمن ثمانية ذكاءات ثم طورت النظرية (1999) وأصبحت تتضمن تسعة ذكاءات متعددة حددها جاردنر كما يلي (Gardner,2000) :، (Scherer , 1999),(Edwards,2000)

1 - الذكاء اللغوى :

وهو القدرة على استخدام الكلمات بفاعلية سواء شفاهيا أم كتابيا ، ويتضمن السهولة في انتاج وتقديم اللغة والحساسية الى الفروق الدقيقة التي لا تكاد تذكر بين الكلمات، وترتيب وايقاع الكلمات، ويستخدم هذا الذكاء في الاستماع والكتابة والقراءة والتحدث.

2 - الذكاء الرياضي – المنطقى :

وهو القدرة على استخدام الأرقام بفاعلية والتعرف على العلاقات المجردة وعمل علاقات وارتباطات بين مختلف المعلومات ، والتفكير بطريقة استدلالية استنتاجية مع الإقناع الجيد ، يظهر عند علماء الرياضيات والمحاسبين والمحللين والماليين.

3 - الذكاء المكانى :

وهو القدرة على إدراك العالم بدقة وتكوين صورة عقلية لحل المشكلات المكانية ، ويتضمن الذكاء المكاني ايضا القدرة على فهم وادراك وتحليل العلاقات بين الأشكال الهندسية، يظهر عند الجغرافيين والمهندسين وبعض الألعاب مثل الشطرنج.

4 - الذكاء الحركي / الجسمي :

وهو القدرة على استخدام الجسم للتعبير عن المشاعر والأفكار ، وحل المشكلات ، يظهر في اداء الرياضي .

5 - الذكاء الموسيقي :

وهو القدرة على التعبير عن الأشكال الموسيقية وإدراكها ، وخلق المعاني التي يتكون منها الصوت والتعبير عنها والاحساس بالنغمات والايقاعات والجرس الموسيقى، ويظهر هذا الذكاء عند الموسيقيين ومهندسي الصوت .

6 - الذكاء الاجتماعي :

وهو القدرة على فهم الآخرين وادراك الفروق بين الأفراد خاصة ما يتصل بدوافعهم ومشاعرهم وأهدافهم ونواياهم والتصرف في ضوء ذلك، يظهر هذا الذكاء عند القادة الاجتماعيين .

7 - الذكاء الذاتي :

وهو القدرة على معرفة الذات وفهمها والتصرف على أساس هذه المعرفة، أي أن الفرد يكون قادرا على معرفة اهدافه ونواياه و تكوين صورة حقيقية عن نفسه بما تتضمنه من جوانب ضعف وقوة.

8 - الذكاء الطبيعي :

وهو القدرة علي فهم الطبيعة والتمييز بين الأشياء الحية كالنبات والحيوانات والصخور، كما يتضمن هذا الذكاء حساسية الفرد لعناصر الطبيعة الغير حية كالصخور والسحاب والمعادن ،يظهر هذا الذكاء عند علماء النبات والحيوان والجولوجيين .

9 - الذكاء الوجودي :

يشير هذا الذكاء إلى النزعة الإنسانية في طرح الأسئلة لمعرفة أسرار الوجود مثل : من نحن ؟ من أين أتينا ؟ ولماذا تموت ؟ كما يساعد علي معرفة العالم اللامرئي والخارجي (الغيبي)، يظهر هذا الذكاء عند الفلاسفة.

وقد كان جاردنر Gardnerيرى الذكاء الوجودي نصف ذكاء حيث انه كان غير قادر على تحديد الموقع او المكان البيولوجي له في مخ الإنسان ،ولكن مع ابحاثه المستمرة في مجال الذكاءات المتعددة تأكد من صحة وجوده لدى البشر ، ومازال البحث جارى لاكتشاف المزيد من الذكاءات (Connell, 2000).

6 - الملامح العامة لنظرية الذكاءات المتعددة :

حدد جاردنر Gardner الذكاءات المتعددة وفقا لثمانية معايير هي بمثابة أدلة أو شروط علي صحة وجود هذه الذكاءات لدي أي فرد أو اكتشاف المزيد من الذكاءات وهي -:(129 - 127 , How)

1 - ان يكون لكل ذكاء تاريخ تطوري مستقل.

2 - ان يكون لكل ذكاء عملية او مجموعة من عمليات معالجة المعلومات للقدرة علي التعامل مع الأنواع المختلفة للمحتوي المعرفي.

3 - العزلة المحتملة الناتجة من تلف بالمخ Potential isdation by brain damage .

4 - وجود أدلة لأفراد غير عاديين أو استثنائيين.

5 - تاريخ تطوري أو نشوئي وقبول ظاهري تطوري.

6 - المساندة والتدعيم من المهام النفسية التجريبية.

7 - المساندة والتدعيم من نتائج القياس السيكولوجي (قياس سرعة العملية العقلية ودقتها).

8 - القابلية للتحويل إلى رسائل في النظام الرمزي.

ويحاول جاردنر أن يبرهن على العوامل الوراثية المسببة للذكاءات، فبالنسبة لأبحاث الوراثة فقد دلت على أن التعلم حصيلة عملية التكيف(التعديل) في الارتباطات والعلاقات المتشابه بين خلايا المخ ، فالعناصر الرئيسية لأنماط التعلم المختلفة وجدت في أجزاء خاصة بالمخ حيث حدوث التحولات المتماثلة لخلايا المخ ، وهكذا فأنماط التعلم المختلفة نتجت عن الارتباطات المتماثلة في أجزاء المخ المختلفة وإذا حدث تلف لأحد هذه الأجزاء تتأثر عملية التعلم بها ، على سبيل المثال: تلف منطقة بروكا من المخ ينتج عنه فقدان قدرة من قدرات الاتصال اللفظي اللازم لبناء الجملة ، وهذا التلف هو المسبب للفهم الخاطئ للقاعدة اللغوية واستخدام الكلمة .

وفي ذلك يقول جاردنر Gardner في مقابلة معه " أنه عندما يصاب الفرد في إحدى أجزاء مخه فان القدرة التابعة لهذا الجزء تفقد، لكن هذا لا يعني انه فقد باقي قدراته، فالشخص الذي يفقد قدرته الموسيقية لتلف مركزها في المخ مازال يتحدث لأنه لم يفقد قدرته اللغوية ، أي ان الشخص عندما يفقد إحدى قدراته فهذا لا يعني أنه فقد ذكاءه وذلك لأنه ليس لديه نوع واحد من الذكاء بل مازال لديه العديد من الذكاءات الأخرى . "

وباستعراض تلك المعايير السابقة يتضح ان جاردنر Gardner ترك المجال مفتوحا لاكتشاف المزيد من الذكاءات علي شرط أن تتوافر فيها تلك الشروط والمعايير السابقة لأثبات صحة وجودها لدى الأفراد .

وفي محاولة بعض التربويين لتقييم صدق النظرية قام Shearer, 1997, 15- 19)) ببناء مقياس التقييم البنائي للذكاءات المتعددة عند الأطفال (MIDAs) لقياس الذكاءات المتعددة كبديل لمفهوم الذكاء الواحد(العام) ، ومن خلال التحليل العاملي لمفردات المقياس (80 مفردة) توصل الباحث الى وجود مالا يقل عن سبعة عوامل مستقلة للذكاء لدى كل طفل من أطفال عينة الدراسة ، وهذا ما يؤكد صدق النظرية.

ويري جاردنر Gardner ان هذه الذكاءات ليست ثابتة بل يمكن تنميتها طول حياة الإنسان كما أنها تصبح اكثر تميزا ووضوحا كلما كبر الإنسان .

وقد قسم جاردنر Gardner الأفراد إلى ثلاث فئات فئة لهم ذكاءات متعددة عالية النمو وفئة لها ذكاءات متعددة متوسطة النمو وفئة ثالثة قليلة النمو في هذه الذكاءات.

أي أن هناك فروق فردية بين الأفراد في الذكاءات ، فكما يختلف الناس في شخصياتهم يختلفون في عقولهم، فبعض الناس يمتلكون قدرا عاليا من هذه الذكاءات والبعض الأخر متوسط والبعض الثالث حظه منها قليل، وترجع هذه الفروق إلى عوامل وراثية أو عوامل ثقافية من حيث درجة العناية والاهتمام بهذه الذكاءات.

كما أن الأفراد يمكنهم التميز في واحد أو اكثر من الذكاءات فإذا كان أحد الأفراد دون المتوسط في نوع من أنواع الذكاء كالذكاء الموسيقي مثلا فربما يكون فوق المتوسط في ذكاء آخر كالذكاء الاجتماعي

ويؤمن جاردنر Gardner بالعلاقة التكاملية بين الذكاءات فعلي الرغم من أنها مستقلة إلا أن هذا الاستقلال من الناحية التشريحية فقط حيث تعمل هذه الذكاءات معا متفاعلة ومتعاونة في حل ما يواجهه الإنسان من مشكلات في حياته .

وفي ذلك يقول جاردنر "Gardner:بالرغم من أن هذه الذكاءات مستقلة الا أن ذلك من الناحية التشريحية فقط حيث أنه نادرا ما يعمل كل ذكاء بمفرده عن الآخر ، فكل فرد يملك العديد من الذكاءات المستقلة الا أنها في النهاية تعمل معا وتتحد لابراز شخصية كل فرد. "

فالراقص مثلا يستخدم (ذكاءه الموسيقي) لفهم النغمات وادراك الألحان ثم على أساسها يحدد رقصاته وحركاته كتعبير عن هذه الألحان (ذكاء حركي) ويقدمها بطريقة مثيرة لجذب انتباه المشاهدين له (ذكاء اجتماعي) ويقدم هذه الرقصات علي أساس قدراته فلا يرقص رقصه هو لا يدركها أو يعرفها أو يقدم حركة صعبة لا يستطيع أدائها أمام المشاهدين (ذكاء شخصي) ويقدم حركاته ورقصاته وفقا لأبعاد المكان الذي يرقص فيه (ذكاء مكاني).

وعلى نفس المنوال يسير التعلم فعلى سبيل المثال في مادة الجغرافيا يقوم المعلم بعرض خريطة طبيعية لمصر ويطلب من أحد الطلاب استخدام الخريطة في تحديد موقع مصر الجغرافي (ذكاء مكاني) ، و تحديد موقعها الفلكي باستخدام خطوط الطول ودوائر العرض(ذكاء رياضي) وفي أثناء ذلك يستخدم الطالب(

ذكاءه اللغوي) في الشرح والوصف و(ذكاءه الاجتماعي) في العرض بطريقة جذابة وشيقة أمام زملائه و(ذكاءه الذاتي) في استغلال قدراته في العرض أما زملائه ، وفي نهاية الحصة يقوم المعلم بتدريب الطلاب على رسم خريطة موقع مصر(ذكاء حركي) .

وقد جاءت دراسة أوسبيم (Osbeme et al, 1995) Osbeme لتؤكد آراء جاردنر حيث أثبتت أن قدرات الذكاءات المتعددة لجاردنر ليست منفردة او مستقلة ولا يمكن تقييمها بصورة دقيقة عن طريق اختبارات الورقة والقلم فقط.

وبذلك يتضح ان مفهوم الذكاء قد تغير كثيرا فبعد ان كان الذكاء يمثل قدرة عقلية عامة واحدة أصبح يمثل العديد من القدرات العقلية اللانهائية والمتكاملة والتي يستفيد بها الفرد في حل ما يواجهه من مشكلات.

من هنا عرف جاردنر Gardner الذكاء علي انه " القدرة علي حل المشكلات أو القدرة علي إنتاج شيء ذو قيمة في واحد أو اكثر من الفئات الثقافية أو الاجتماعية . (Gardener , 1993 , 5) " ومن هذا التعريف يتضح اثر الثقافة على الذكاءات حيث يري جاردنر أن نظريته نبعت من الأشياء القيمة والتي تقدر في المجتمع أو العالم .

وقد وضعت القيمة الثقافية للذكاءات طبقا للقدرة على أداء مهام محددة تزيد الدافع والذي بدوره يساعد على جعل الفرد ماهر في أداء هذه المهام. وهكذا فعندما تكون الذكاءات مرتفعة ومتطورة عند الأفراد في مجتمع ما ، تكون منخفضة وغير متطورة في مجتمع آخر (Brualdi ,27.) وهذا يعنى أن كل نوع من أنواع الذكاء يظهر في كل ثقافة بالشكل الذي تقدره هذه الثقافة وترضى عنه، فمثلا الذكاء المكاني قد يظهر في علم الهندسة في ثقافة تقدره وقد يظهر في لعبة الشطرنج في ثقافة أخرى تعترف بها و تقدرها .

7 - نقد النظرية :

وبالرغم من ذلك لم تسلم نظرية جاردنر من النقد الموجه اليها فبعض النقاد يرى وجود بعض القصور في النظرية كالاتي :

1 - عدم صحة او منطقية النظرية لأنه لا توجد اختبارات محددة لقياس الذكاءات المتعددة.

2 - التوسع في تعريف مصطلح الذكاء اكثر من الحد اللازم.

3 - اعتماد جاردنر في افكاره على الاسباب والبديهة اكثر من اعتماده على دراسات البحث التجريبي.

4- يرى جاردنر عدم التماثل او التعادل بين الذكاءات في الاهمية او القيمة من مكان إلى آخر والنقاد يرون العكس صحيح.

5 - نظرية جاردنر ليست جديدة فهي لا توضح فكر جديد للبناءات المتعددة للذكاء حيث اول من وضع التعدد في القدرات هو (1938) L.L. Thurstone ومن هذه القدرات العلاقات المكانية والفهم اللغوي والذاكرة .

وعلى الرغم من النقد الموجه للنظرية الا ان الباحثة تبنتها في بحثها وذلك لأنه يمكن الرد على هذه الانتقادات كالآتي:

1 – لا توجد اختبارات محددة لقياس الذكاءات المتعددة وذلك ان اختبارات الورقة والقلم ليست كافية لقياسها وذلك لان كل ذكاء عدة طرق في قياسه فمثلا الذكاء المكاني يمكن قياسه وتقييمه بسؤال شخص ما عن كيفية معرفة طريقه او اتجاهه في مكان غير مأوف له و شخص آخر نطلب منه حل لغز مجرد ومعقد وذلك ان كل ذكاء يظهر بصورة مختلفة من شخص لآخر ، وقد جاءت دراسة أوسبيم لتؤكد آراء جاردنر حيث أثبتت أن قدرات الذكاءات المتعددة لجاردنر ليست منفردة او مستقلة ولا يمكن تقييمها بصورة دقيقة عن طريق اختبارات الورقة والقلم فقط .

2 - توسع جاردنر في تعريف مصطلح الذكاء وذلك لأنه يرى ان نظرية الذكاءات المتعددة تساعد على فهم الفكر والمظاهر المعرفية للعقل البشرى ، اما التعريف التقليدي للذكاء يعتمد على تحديد مستوى الذكاء عن طريق الاجابة فقط على اختبارات الذكاء التقليدية وبذلك يكون تعريف الذكاء ناقص وبه قصور.

3 - اعتماد جاردنر في اثبات نظريته على الابحاث التي أجراها على المخ والتي شملت المقابلات والاختبارات التي أجريت على الأفراد ، ثم دعمها بالأبحاث التي أجراها في مختلف المجالات كعلم النفس التطوري وعلم النفس المعرفي والقياس النفسي وعلم النفس العصبي والدراسات البيوجرافية المتعلقة بالشخصية ، كما وضع عدة معايير لإثبات وجود كل نوع من انواع الذكاء و ترك المجال للآخرين لإثبات صحة افكاره.

4 – لا تتماثل الذكاءات المتعددة من مكان لآخر او من بلد لآخر في الاهمية او القيمة فعلى سبيل المثال يأخذ الذكاء الرياضي والذكاء اللغوي القيمة والاهتمام الاكثر في الولايات المتحدة ودول غرب أوروبا في حين ان الذكاء الحركي يأخذ القيمة الاكبر في دول مثل دول شرق اوروبا) الجمباز) ودول الشرق الاوسط (كرة القدم) . كما ان الذكاء الواحد يظهر بصور مختلفة من شخص لآخر فالذكاء المكاني يظهر عند شخص ما في علم الهندسة ويظهر عند الاخر في لعبة الشطرنج وكل مجال منهما له المكان الذى يوقره ويهتم به.

5 - نظرية جاردنر تمثل فكر جديد ومتطور باستمرار فكل ذكاء يمثل مجموعة مهارات وقدرات متعددة وامكانيات لحل المشكلات المعقدة وبذلك النظرية اعم واشمل واحدث من افكار L.L. Thurstone، كما ان جاردنر لم يضع النظرية فقط بل استمر يطور ويعدل ويضيف اليها حتى الآن.

6 - بناء النظرية وإطارها يجعلها من أفضل النظريات للتطبيق في مجال التعليم وهذا ما أكده العديد من التربويين مثل دراسة Hoerr هوير (Hoerr , 2000)فمن خلال تجربته الشخصية في تطبيق النظرية في التعليم توصل الى أنه على الرغم من أن جاردنر ليس هو الوحيد الذى اقترح فكرة الذكاء المتعدد الا أن نظريته تتميز عن غيرها بسعتها وأساسها المعرفي وتطبيقاتها التربوية مثل:-

1 - تصميم الدروس على أساس مفهوم الذكاءات المتعددة.

2 - توفير مناهج تعليمية متعددة التخصصات.

3 - تصميم واعداد مشروعات وبرامج لتنمية الذكاءات المتعددة.

ويمكن تلخيص النظرية كالآتي :

1 - كل متعلم له عقلية فريدة خاصة به.

2 - كل متعلم يمتلك العديد من الذكاءات وليس ذكاء واحدا.

3 - كل ذكاء قابل للنمو علي كافة مراحل التعليم المختلفة.

4 - جميع الذكاءات متفاعلة ومتكاملة مع بعضها البعض.

5 - يستخدم المتعلم جميع ذكاءاته في التعلم .

وهذا يعني إمكانية تنمية الذكاءات علي مراحل التعليم المختلفة وتطوير العملية التعليمية وذلك بتوفير العديد من الأساليب والأنشطة والإستراتيجيات التدريسية المختلفة و المناسبة لها.

8 - الذكاءات المتعددة والتدريس:

وفقا لنظرية جاردنر Gardnerوجه كاريرو (Carriero Carriero,1998 ,18) أنظار المعلمين إلى ذكاءات طلابهم المتعددة حيث طالب المعلمين بعدم النظر الي ذكاء طلابهم علي انه ذكاء واحد بل العديد من الذكاءات المتفاعلة والمتكاملة فيما بينها، كما تؤكد كامبل Campbell Campbell (, 1999 , 7 - 167) علي أهمية توفير أدوات وطرق التعلم المختلفة لتنمية كافة ذكاءات المتعلمين.

ولما كان التعليم يركز علي الذكاء اللغوي و الذكاء الرياضي المنطقي فقط فقد نادي جاردنر بضرورة وضع واستخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة بما يتلاءم وكافة أنواع الذكاءات ثم إدماجها مع تخطيط وتنفيذ الدروس .(Bassani & Semenoff , 1999, 6)

وقد أكد Hoerrهوير (Hoerr, 2000) ذلك فهو يرى أن نظرية الذكاءات المتعددة ما هي الا اعطاء الطلاب الفرص لاستخدام كافة ذكاءاتهم داخل الفصل وعدم الاقتصار على الذكاءين الرياضي المنطقي واللغوي فقط.

وانطلاقا من ذلك قام أرمسترونج (Armstrong , 1994 ,66-84) Armstrong بوضع العديد من إستراتيجيات وأساليب التدريس وفق كل ذكاء حيث ان لكل ذكاء استراتيجيات وأساليب تدريسية تناسبه وتنميه وهي كآلاتي :

1 - استراتيجيات تدريس الذكاء اللغوي :

- الأسلوب القصصي.
- العصف الذهني.
- التسجيل الصوتي.

2 - استراتيجيات تدريس الذكاء الرياضي / المنطقي :

- المعالجة الرقمية أ، الحسابية .
- سؤال سقراطي.
- الجهد الذاتي.
- التحاور النقدي

3 - استراتيجيات تدريس الذكاء المكاني :

- التخيل او التصور.
- الخيال القصص.
- الرموز اللونية والبيانية.

4 - استراتيجيات تدريس الذكاء الحركي الجسمي:

- المفاهيم الحركية.
- الخرائط الجسمانية.
- التفكير باليدين.

5 - استراتيجيات تدريس الذكاء الموسيقي :

- الايقاعات والنغمات والألحان.
- المفاهيم الموسيقية.
- الأغاني.

6 - استراتيجيات تدريس الذكاء الاجتماعي :

- التقليد والمحاكاة
- تعبيرات الأخرين.
- ألعاب الورق

- المجموعات المتعاونة.

7 - استراتيجيات تدريس الذكاء الذاتي:-

- تحديد الأهداف.

- دقيقة للتأمل والتفكير.

- الربط الذاتي (الربط بين الخبرات الشخصية والتعلم)

وقد أضافت كامبل Campbell لهذه الاستراتيجيات السابقة استراتيجيات تدريس الذكاء الطبيعي وهي (Campbell , 1997) :

- الاعتناء بالحيوانات الأليفة والحياة البرية والحدائق والمنتزهات.

- استخدام بعض الأجهزة كالمجهر والتلسكوب.

- كتابة موضوعات تخص البيئة المحيطة.

- تدوين الملاحظات عن التغيرات الحادثة في البيئة المحلية.

وكما دعى Gardner جاردنر (Gardner , 1997 ,21) التربويين الى استخدام استراتيجيات متعددة في التدريس ،دعاهم ايضا الى ضرورة الاتحاد والعمل سويا لخلق المزيد من الفرص التعليمية لجميع الطلاب داخل الفصل الواحد ،وبهذا فقد أكد جاردنر على ضرورة تقديم أنشطة متعددة ومتنوعة للمتعلمين تتلائم مع ما لديهم من ذكاءات وتراعى ما بينهم من فروق مما يساعد على حل المشكلات وتنمية الابداع الفكري لديهم.

ولقد استجاب العديد من التربويين لنظرية جاردنر وقاموا باعداد انشطة متطورة وتساعد المعلمين في اعداد بيئات ليست تربوية فقط ولكن مثيرة ومرحه أيضا وتستخدم هذه الانشطة بطرق متعددة ومختلفة لتحريك المتعلمين وزيادة قيمة دراستهم.

9 - نظرية الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها في مجال التربية والتعليم والآفاق المستقبلية:

أنواع الذكاء	مظاهره	طرق التدريس	الوظائف المستقبلية
الذكاء اللفظي / اللغوي	قراءة التلميذ الكلمة، وتحليلها، والتعرف على حروفها، والنطق بها، أو قراءة الجمل، وتحليلها إلى كلماتها. تحليل الاستخدام اللغوي.	حلقات نقاشية لعب الأدوار العصف الذهني	مدرس لغات / الصحافة / الترجمة / التأليف.
الذكاء المنطقي الرياضي	القدرة على التفكير بالاستنتاج والاستنباط / التسلسل المنطقي والرقمي لإيجاد علاقات بين المعلومات.	طريقة حل المشكلات / أداء التجارب / إثارة التساؤلات.	مدرس للرياضيات / مبرمج للكمبيوتر / الهندسة / المحاسبة / وظائف العلوم الرياضية.
الذكاء الحركي / الجسدي	التحكم بحركة الجسد والتعامل بمهارة في الأشياء المحيطة / التعبير عن النفس عن طريق الحركة / امتلاك القدرة على التوازن والتوافق بين العين واليد.	لعب الأدوار / التعلم بالعمل والممارسة / الرحلات الميدانية والخرجات الدراسية. الألعاب التنافُسِيَّة والتعاونية.	مدرس للتربية الرياضية / أبطال ألعاب القوى / رجال الإطفاءالذكاء الشخصي / الجماعي (التفاعلي)
	العمل بفعالية مع الآخرين، وفهمهم، وتحديد أهدافهم وحوافزهم، وتداول الأفكار مع الآخرين.	العمل في مجموعات صغيرة أو كبيرة (التعليم التعاوني). التدريس بالفريق. المناقشات بأنواعها.	المستشارون / رجال السياسة / رجال الأعمال / موظفو المبيعات / قادة المجموعات.
الذكاء الشخصي / الذاتي	تعرف المتعلم على مكامن القوة والضعف لديه / اتخاذ القرار المعتمد على حاجات المتعلم ومشاعره وأهدافه الذاتية.	التعليم والتثقيف الذاتي، التعود على البحث عن المعلومات وتطويرها خارج الفصل الدراسي.	واضعو النظريات / مجالات البحث والاستشارة.
الذكاء الإيقاعي	الإحساس بالمقامات.	تجويد القرآن الكريم.	شيخ للقراءة / مدرس ومحفظ للقرآن الكريم وتجويده.
الذكاء الطبيعي	الرغبة في زيارة المحيط الخارجي (حدائق - غابات - أنهار - جبال) / ملاحظة الحيوانات وتربيتها / جمع وتصنيف أنواع النباتات / الاهتمام بالظواهر الطبيعية ورصدها (خسوف - كسوف - زلازل - براكين) / مطالعة المصادر (كتب - برامج - أفلام) التي تهتم بالطبيعة والعلوم والكائنات الحية.	- الرحلات الميدانية - زيارة المتاحف - القيام بمشروعات ترتبط بالنبات والحيوان والكتابة عنها.	ملاحظ أو باحث في حديقة حيوان أو متحف طبيعي / عضو في منظمة بيئية أو رعاية الحيوان / باحث في مجال الجيولوجيا أو الفضاء / مقدم نشرة جوية.
الذكاء البصري/ الفضائي	القدرة على تصور الأشكال وصور الأشياء في الفراغ (الفضاء)، والقدرة على الرؤية والتمثيل الخطي.	استخدام الوسائل التعليمية، خاصة الصور، والرسوم، والخرائط، والأشكال البيانية. التخيل والتأمُّل.	الفن المعماري / التصميم الداخلي / الهندسة / الفن المرئي / وظائف الإبحار / اختراع الأشياء / أعمال الميكانيكا.

وخلاصة القول أنَّ هذه النظرية تتجلى أهميتها في استحضار الفروق الفردية بين المتعلمين؛ إذ يُمكن التمييز بين مُتعلمين لهم قُدرة فائقة على الاستنباط والاستنتاج، في حين فئة أخرى بارعة في التحليل اللغوي، بينما الفئة الثالثة تظهر مهارتها في تفاعلها مع الآخرين، وهكذا دواليك.

د رشيد ادبها بتصرف

نظرية جان بياجيه في النمو المعرفي

مقدمة :

ولد بياجيه في عام 1896م في سويسرا ، وكتب مقالته الأولى وعمره (13) عام، وحصل على شهادة الدكتوراه في علم الأحياء وعمره (22) عام.

ترى نظرية جان بياجيه في النمو المعرفي ان النمو عملية ارتقائية موصولة من التغيرات التي تكشف عن إمكانات الطفل، وركز جان بياجيه على أهمية إكساب الطفل الخبرات التعليمية المختلفة التي تساعدهم على اكتساب المفاهيم المختلفة خلال طفولتهم .

يرى بياجيه بأن التفكير ينمو لدى الطفل تدريجيا، لذلك ما نراه سهلا لدى الراشد يكون صعبا لدى الطفل كونه يحتاج إلى مقدمات وحقائق أولية تعتبر متطلبا أساسيا للإدراك .ولكن قد يكون تقديم الحقائق والمقدمات الأساسية للطفل عديم الفائدة لأن الطفل غير جاهز لتعلم المفهوم بعد . لذلك طور بياجيه نموذجا يبين كيف يتطور فهم الفرد لما حوله .

1 - العوامل المؤثرة في النمو المعرفي .

النضج البيولوجي الذي يعد من أهم العوامل التي تؤثر في طريقة فهمنا للعالم من حولنا ، وهو تغير جيني موروث ضمن السلسلة النمائية التي يمر بها الكائن الحي، وهذا العامل يرثه الفرد منذ لحظة التكوين، ولا يمكن له أن يغير أو يبدل فيه.

التوازن: يحدث عندما تتفاعل العوامل البيولوجية مع البيئة الفيزيقية . فكلما نمى الفرد جسديا كانت قدرته على الحركة والتفاعل مع المحيط الذي حوله أفضل، ومع التجريب والفحص والملاحظة تتطور عملياتنا العقلية، وان التغيرات الحقيقية في التفكير تحدث من خلال عملية التوازن التي تمثل نزعة الفرد لتحقيق التوازن . والتوازن هو المسؤول عن نمو التفكير وتطور الحصيلة المعرفية، لذلك لا بد من تمتع الطفل بالنشاط والحيوية حتى يكون أقدر على تحقيق عملية الاتزان ولهذا فإن بياجيه يرى بان الإنسان السلبي لا يكتسب المعرفة.

الخبرات الاجتماعية : يؤدي النضج إلى زيادة القدرة على التفاعل مما يؤدي إلى اكتساب الخبرات من الآخرين ، والاستفادة من سلوكياتهم، حيث أن الطفل يعمل على تبادل المعلومات مع الراشدين ويحاول أن يوائم سلوكه مع أنشطة الآخرين الذين يحتلون مكانةً في حياته حيث أن هذا التفاعل بين النضج والنشاط وما يترتب على ذلك من معلومات يكتسبها الطفل تؤثر تأثيرا حاسما على مراحل النمو المعرفي التي يمر بها.

2 - خصائص الطفل المعرفية:

- **التمركز حول الذات:** وهي حالة ذهنية تتسم بعدم القدرة على تمييز الواقع من الخيال، والذات من الموضوع، والأنا من الأشياء الموجودة في العالم الخارجي .وان الطفل ينظر إلى الأمور والمحيط من خلال عالمه الخاص ومن منظوره الخاص بناء على مخططاته المعرفية وقدراته العقلية.

- **الإحيائية :** يضفي الطفل الحياة والمشاعر على كل الأشياء الجامدة والمتحركة ، فالشيء الخارجي يبدو له مزودا بالحياة والشعور. (كتعامله مع الدمية على أنها كائن حي)

- **الاصطناعية :** يعتقد الطفل أن الأشياء في الطبيعة من صنع الإنسان لذلك فإنها تتأثر برغباته وأفعاله.

- **الواقعية :** يدرك الطفل الأشياء عن طريق تأثيرها الظاهر أو نتائجها المحسوسة ولا يربطها بأسبابها الحقيقة فهو يكتفي بالفعل المحسوس، ويتقبله بدون البحث عن علاته وأسبابه.

3 - النزعات الأساسية في التفكير عند بياجيه.

أولا: التكيـف:

هو نزعة موروثة حيث يميل الكائن الحي إلى مواءمة نفسه مع البيئة التي يعيش فيها ،وهذا التكيف مفهوم معروف لدى علماء الأحياء منذ أكثر من مئة عام ، ولكن الإسهام الحقيقي لبياجيه يتمثل في وصف التكيف وفي تجزئته إلى:

أ – التمثل أو الاستيعاب.

ب – المواءمة والملاءمة.

وهما عمليتان ديناميكيتان متفاعلتان للتكيف.

أ - التمثل أو الاستيعاب:

عبارة عن الطريقة العقلية التي بواسطتها يقوم الفرد بدمج الأمور الإدراكية الجديدة أو الأحداث المثيرة ، في المخططات العقلية الموجودة عنده ، أي تحويل الخبرات والأفكار الجديدة إلى شيء يناسب التنظيم المعرفي الذي يمتلكه الفرد ودمجها في هذا التنظيم ، فالتمثل بهذا المعنى هو تغيير الواقع الخارجي ليتناسب مع البيئة المعرفية القائمة عند الفرد.

فمثلا :الأم التي سبق وأن علمت طفلها كلمة عصفور فإنه يقول عصفور عندما يرى العصفور يطير ، وفي أحد الأيام وعندما كان يتنزه في الحديقة رأى فراشة تطير من حوله فقال لأمه انظري هذه عصفور إنه بذلك تمثل الفراشة، أي غير من خصائصها لتناسب الصورة التي توحي له أن كل ما يطير عصفور. ومثال آخر على ذلك إذا عرض كلب على طفل وقيل له هذا كلب، فإنه يتمثله ويدخله في بنيته المعرفية كمعرفة جديدة ، وإذا عرض عليه قط أو أرنب فسيقول عنهما أنهما كلب وذلك لأنه لم يتعلم بعد أن هذا

أرنب وهذا قط ، فهو يحاول أن يستوعبهما بناء على ما مر عليه من قبل من خبرات والتي تتمثل هنا بتعلم الكلب.

ب - المواءمة والملاءمة:

وهي نزعة الكائن إلى تعديل وتغيير في بناه العقلية وأنماطه المعرفية السائدة لكي يتكيف مع مطالب البيئة الخارجية بمعنى أنه يتم تكيف النمط المعرفي الداخلي للفرد ليتلاءم مع عناصر البيئة.

ففي مثال العصفور السابق :عندما تقول له أمه (هذه فراشة وليست عصفور) يتولد لديه معني جديدا فيقول (ليس كل ما يطير عصفور) أي أنه يبدأ بتغيير المعاني الداخلية لديه لتتناسب مع المثيرات الجديدة التي يتعرض لها ويبدأ بتمييز العصفور من الفراشة من الصقر،وهذه العملية تسمى المواءمة.

ثانيا: التـوازن:

هو عملية تنظيم داخلية ترتبط بمفهوم التكيف عند الفرد، ونعني به العملية التي تحفظ التوازن بين التمثل والمواءمة أثناء تفاعلهما معاً.

يعتبر النمو العقلي أو المعرفي في نظرية بياجيه عبارة عن سلسلة من عمليات اختلال التوازن واستعادة التوازن في أثناء التعامل مع البيئة وذلك باستخدام عمليتي التمثل والمواءمة بصورة متكاملة. ويحدث الانتقال من مرحلة نمائية عقلية إلى المرحلة التي تليها بصورة تدريجية نامية، وهكذا فإن الفرد يدرك البيئة من خلال البنى العقلية التي لديه . ويحدث اختلال التوازن عند الفرد عندما لا تسعفه بناه العقلية بإدراكها بشكل واضح ، مما يؤدي إلى عملية المواءمة ويتم ذلك باكتساب وتعلم بنى عقلية أو استراتيجيات جديدة تساعد الكائن على استعادة التوازن ويحتفظ الكائن بهذا التوازن إلى أن يواجه مواقف جديدة أخرى، فيختل توازنه من جديد ويعمل على استعادته من جديد وهكذا يتعلم ويكتسب. ويرقى من مرحلة نمائية إلى مرحلة نمائية أخرى فعملية التوازن تبدأ ببعض الاضطراب ، إذ يشعر الإنسان أن هناك شئ ليس على ما يرام ، فإنه يطلق بعض التنظيمات من أجل العمل على تخفيف حدة الاضطراب، سواء بما يتوفر لديه من معلومات (المواءمة) أو بتعلم معلومات جديدة (التمثل).

ثالثا: التنظيـم.

يرى بياجيه أن الناس يولدون ولديهم النزعة لتنظيم العمليات الفكرية لتصبح بنى وتراكيب معرفية،حيث تلعب هذه البنى والتراكيب دور مهم في فهمنا للعالم الخارجي . وتشير التراكيب المعرفية لدى الطفل إلى القدرات العقلية لديه وتقرر هذه التراكيب ما يمكن استيعابه في زمن محدد ، والتراكيب المعرفية تمثل الخبرات التي تم تطويرها من خلال تفاعل الفرد مع البيئة والظروف المحيطة ، وتراكيب الفرد تراكمية عبر سنين حياته . وقد تكون هذه التراكيب حسية إذا كانت المرحلة النمائية للفرد تقع ضمن المرحلة الحسية. وتكون رمزية إذا كانت مرحلة الفرد النمائية هي مرحلة التفكير المجرد . والتراكيب العقلية تتغير مع العمر نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة ، وكلما نما الفرد كان تفاعله مع البيئة أكثر خصوبة.

بينما يشير البناء العقلي إلى حالة التفكير التي توجد لدى الفرد في مرحلة ما من مراحل حياته. وأطلق بياجيه على هذه البنى المخططات العقلية وهي عبارة عن أنظمة متسقة من الأفعال والأفكار تسمح لنا بتمثيل الأشياء والأحداث ذهنيا لتصبح جزءا من المكونات المعرفية لدينا.

قسم بياجيه المخططات العقلية إلى قسمين:

1 - بسيطة محدودة صغيرة كالتعرف على أنواع الفواكه.

2 - واسعة عامة كعمليات التصنيف والتركيب والتحليل.

رابعا: الاحتفـاظ:

ويعني احتفاظ الشئ ببعض خواصه بالرغم من تغيره الظاهري أو الشكلي، وقد عبر بياجيه عن ذلك بقوله" تتغير باستمرار وتبقى هي هي " والاحتفاظ هو مفتاح العمليات الحسية. أما أنماط الاحتفاظ فهي:

أ – حفظ العدد: يبقى عدد عناصر المجموعة كما هو حتى لو أعيد ترتيبها (6-7سنوات).

ب – حفظ المادة: تبقى كمية المياه كما هي حتى لو اختلف شكلها (7-8سنوات).

ج – حفظ الطول: يبقى مجموع أطوال خط ما ثابتاً حتى لو قطع ورتب كيفما اتفق (7-8سنوات).

د – حفظ الوزن: يبقى الوزن كما هو حتى لو تغير شكله (9-10 سنوات).

هـ – حفظ الحجم: تبقى كمية سائل ما ثابتة بغض النظر عن الشكل الذي يأخذه السائل(أكثر من 10سنوات) أي يبقى حجم المادة ثابتاً رغم اختلاف الشكل.

4 - مراحل النمو العقلي أو المعرفـي:

تعريف المرحلة المعرفية (العقلية) :

يعني بياجيه من المرحلة المعرفية نمطا من التراكيب المعرفية والعمليات العقلية والمفاهيم التي تظهر لدى الأطفال في مرحلة عمرية، والتي تختلف عنها لدى الأطفال في مرحلة عمرية أخرى .ولابد من التتابع، إذ لا يمكن للطفل أن ينتقل إلى مرحلة دون أن يمر بالمرحلة السابقة لها. والتقدم الذي يحرزه عبر هذه المراحل يقرر قدرته على التكيف مع البيئة.

هناك أربع مراحل رئيسة من مراحل النمو المعرفي عند الأطفال:

أولاً: المرحلة الحسية الحركية:

وتمتد هذه المرحلة من الولادة وحتى نهاية السنة الثانية تقريبا وتمثل الصورة المبكرة للنشاط العقلي للطفل الرضيع ويحدث التعلم بشكل رئيس في هذه الفترة عبر الإحساسات والمعالجات اليدوية، وهي عبارة عن أفعال انعكاسية فطرية لا إرادية كظاهرة المص ، ثم تتحول تدريجيا إلى السلوك الإرادي. ويغدو الطفل قادرا على التحرك نحو هدف معين و الإمساك بالأشياء أو تقليد الأصوات والحركات وذلك من خلال تحسن قدرته على تنسيق حواسه المختلفة حيث يحدث نوع من التآزر البصري السمعي البصري

اللمسي إذ يتعلم الطفل تدريجيا الإمساك بالأشياء التي يراها ، والنظر إلى مصادر الأصوات التي يسمعها ويغدو في نهاية هذه المرحلة قادرا على انجاز التناسق الحسي الحركي على نحو جيد ، الأمر الذي يمكنه من أداء الحركات الجسمية بسهولة ودقة نسبيتين.

ويتعلم الطفل في هذه المرحلة تمييز المثيرات ويكتسب في نهايتها تقريبا فكرة ثبات أو (بقاء) الأشياء إذ لم يعد وجود الأشياء مرتبطا بإدراكه الحسي لها فالأشياء موجودة ولو لم يدركها حسيا ويتضح نمو المخطط بقاء الأشياء من خلال بحث الطفل عن الأشياء غير الموجودة في مجاله البصري.

ويبدأ الطفل في نهاية هذه المرحلة اكتساب اللغة ويصبح قادرا على بعض النشاطات أو الأنماط السلوكية التي تمكنه من الوصول إلى بعض الأهداف ، مما يشير إلى انه اكتسب معرفة وجود بعض النظم للبيئة التي يعيش فيها إلا أن تفكيره مازال محدودا على نحو أولي للخبرات الحسية المباشرة ، و الأفعال الحركية المرتبطة بها ، فهو لا يتمثل أهدافه عن طريق تصورات أو تخيلات داخلية ، بل عن طريق الأفعال و الأنماط السلوكية الظاهرة التي يستطيع أداءها.

موجهات التعليم للمرحلة الحس حركية:

- استثر حواسهم من خلال تزيين غرفتهم بالصور والألعاب والأشكال الملونة.
- لاحظ اهتماماتهم وتفاعلاتهم مع المعروضات الجذابة.
- رتب مواقف لتعلمهم مهارة السيطرة على الأشياء مثل عداد الخرز وغيره.
- أعطه الفرصة لمحاكاة الأشياء مثل تعبيرات الوجه الابتسامات وغيرها.
- تحدث معه كما لو كان يفهم ما تقول، وفر له سماع أصوات مختلفة.

ثانيا - مرحلة ما قبل الإجرائية أو ما قبل العمليات:

وتمتد من السنة الثانية وحتى السابعة ولها مسميات مختلفة (مرحلة ما قبل المفاهيم ومرحلة التفكير التصوري)، وفيها لا يزال الطفل غير قادر على التحكم في العمليات العقلية واستعمالها بطريقة منظمة وكلية، ولكنه في طريقة إليها . ويُلاحظ أن مفاهيم الطفل تختلف عن مفاهيم الراشد فقد يطلق الطفل كلمة خروف على كل ما يمشي على أربع، ولذلك يسمي بياجيه ذلك (مرحلة ما قبل المفاهيم). وفي هذه المرحلة يزداد النمو اللغوي ويتسع استخدام الرموز اللغوية ، ويتمكن الفرد من أن يتمثل الموضوعات عن طريق الخيالات والكلمات . و لا يزال الطفل متمركزا حول ذاته فيرى العالم من وجهة نظره، ولا يستطيع نصور وجهة نظر الآخرين، ويصنف الموضوعات بناء على بعد واحد. وفي نهاية المرحلة يبدأ باستخدام العدد وينمي مفاهيم الحفظ.

موجهات التعليم لمرحلة ما قبل العمليات:

- ضرورة استخدام الوسائل الإيضاحية عند مناقشة المفاهيم عند الأطفال.
- دعهم يقومون بعمليات الجمع والطرح باستخدام الحصى، أو أي شئ مادي.

- استخدام الكلمات قصيرة الواضحة عند استخدام الأفعال والأسماء.

- التمثيل خلال الشرح للعبة ،اعرض النموذج بشكله النهائي. لا تتوقع ثبات رؤيتهم للواقع.

- ابتعد عما يفوق قدرتهم، اترك الفرصة ليعبروا عن وجهات نظرهم.

- دعهم يشرحون معاني الكلمات الجديدة.

- الاهتمام بالمهارات الأساسية للقراءة وغيرها ، مثل الحروف والكلمات المبعثرة.

- استخدام الرحلات وسرد القصص والمسرح.

- وصف ما يقع تحت السمع والبصر والشم وغيرها.

ثالثا : مرحلة العمليات المادية أو الفترة الإجرائية المحسوسة (العينية)

وتمتد هذه المرحلة من سبع سنوات وحتى إحدى عشر سنة. حيث يستطيع الطفل في هذه المرحلة ممارسة العمليات التي تدل على حدوث التفكير المنطقي أي القدرة على التفكير المنظم إلا أنه مرتبط على نحو وثيق بالموضوعات والأفعال المادية والمحسوسة والملموسة.

واهم ما تتميز به هذه المرحلة:

- الانتقال من اللغة المتمركزة حول الذات إلى لغة ذات الطابع الاجتماعي.

- يحدث التفكير المنطقي عبر استخدام الأشياء والموضوعات المادية الملموسة.

- يتطور مفهوم الاحتفاظ ،فالعناصر تحتفظ بخصائصها بالرغم من تغير شكلها(الماء) .

- يفهم مفردات العلاقة (أ أطول من ب)

- يصنف الموضوعات ويرتبها في سلاسل على أساس معين، (مثلا من الأقصر إلى الأطول) .

- يتطور مفهوم المقلوبية أو العكسية ويعني القدرة على التمثيل الداخلية لعملية عكسية.

مثال: نقل الماء من الوعاء (أ) إلى الوعاء (ب) هو نفسه من الوعاء (ب) إلى(أ) دون زيادة أو نقصان.

ولذلك فإن الطفل في هذه المرحلة يكون قادر على القيام في المدرسة بالسلوكيات الآتية:

1 - يستوعب المفاهيم والفرضيات البسيطة التي تقيم صلة مباشرة بالأفعال المألوفة، والتي يمكن شرحها في ارتباطات مبسطة (مثل النباتات الأطول لأنها أعطيت سماداً أكثر) .

2 - يتتبع التعليمات خطوة خطوة كالوصفة الطبية (تصنيف الكائنات الحية باستخدام مفتاح التصنيف) .

3 - يصل بين وجهتي النظر في موقف بسيط (وعي البنت بأنها أخت أختها).

4 - يبحث ويعرف المتغيرات التي سببت ظاهرة ما لكنه يفعل ذلك بدون منهجية وبشكل غير كاف.

5 - يقوم بملاحظات، ويأتي بدلائل وعلاقات ولكنه لا يأخذ بعين الاعتبار كل الاحتمالات.

6 – يستجيب للمسائل الصعبة بحل لا يكون صحيحاً بالضرورة.

موجهات التعليم لمرحلة العمليات الشكلية:

- استخدام الأشكال والرسوم التوضيحية للمضامين المختلفة، ولتسلسل الأفكار.

- الاعتماد على التجارب المعملية وتفحص الأشياء وكذلك صناعتها.

- استخدام الأمثلة المفهومة وأمثلة الأبطال والمبدعين.

- امنح الفرصة للتصنيف والتجميع مثل كلمات أو جسم الإنسان والحيوان.

- قدم مسائل تتطلب تفكيرا منطقيا وتحليليا مثل: هل يختلف المخ عن العقل ؟

رابعا: المرحلة المجردة أو الفترة الإجرائية الصورية:

تبدأ في سن الثالثة عشرة تقريباً وحتى الرشد.وسميت بمرحلة العمليات الشكلية لان الطفل قادر على تكوين المفاهيم والنظر للمشكلة من زوايا مختلفة.ومعالجة عدة أشياء في وقت واحد. وفي هذه الفترة يفكر الفرد بطريقة مجردة، ويتابع افتراضات منطقية، ويعلل بناء على فرضيات، ويعزل عناصر المشكلة، ويعالج كل الحلول الممكنة بانتظام، ويصبح مهتماً بالأمور الفرضية والمستقبلية.

ويرى بياجيه أن العمليات الشكلية تنشأ من خلال التعاون مع الآخرين.

موجهات التعليم لمرحلة العمليات الشكلية:

- استمرار استخدام الوسائل الإيضاحية والتقنيات المساندة

- دعهم يقارنون بين أسلوبهم في الحياة وأساليب الأبطال.

- دعهم يفترضون الفروض من خلال السماح لهم بكتابة مثلهم العليا أو كتابة موضوع يظهرون فيه موقفهم من قضية ما

- قسمهم إلى مجموعتين يتبادلون الأوراق يتناقشون يبررون (عصف فكري).

التمثلات

تقديم :

يستأثر موضوع التمثلات باهتمام كثير من العلماء و الباحثين في مختلف العلوم الإنسانية، لما له من قيمة مضافة يزيدها إلى تطور العلوم عموما ، وعلوم التربية بصفة خاصة. زد على ذلك أن الأخذ بعين الإعتبار لهذا المفهوم الذي سيتم تناوله بعجالة في هذه الورقة، يؤدي إلى تطور المعارف، وتطور المتعلم ، صغيرا كان أو كبيرا . في اكتسابه لهذه المعارف.

إن الحديث عن التمثلات كموضوع للتحليل، يقتضي الإنطلاق من افتراضين أساسيين هما:

1 - كون عقل المتعلم ليس صفحة بيضاء بقدر ما هو مليء بالعديد من القضايا و الظواهر و التطورات التي تدعم تشبثه بآرائه، إذ يوظف نماذج تفسيرية قد تكون ملائمة أو لا تكون ملائمة، مدعمة أو معيقة لعملية التمدرس و عملية التعلم بنفسه.

2 - كون التعلم لا يغدو كونه مجرد إضافة معلومات جديدة، بل هو إحداث تغييرات في البنيات الذهبية المتواجدة لدى المتعلم.

وبصدد هذا الموضوع، لا بد من التصريح أن قضية التمثلات لها ارتباط وثيق بتعلم و اكتساب المعرفة عموما، و المعرفة الموضوعية خصوصا ،و بصفة أخص تعليم وتعلم العلوم، و الذي يعاني من قصور كبير لدى شرائح واسعة من الناس و ذلك من حيث:

- صعوبة استيعاب المعرفة العلمية.
- النسيان السريع للمعرفة العلمية.
- صمود أفكار خاطئة لدى المتعلم في وجه ضغوطات التدريس عبر المستويات.

بعد هذه المقدمة السريعة، لا بد من التذكير ببعض الملاحظات قبل التطرق إلى فقرات العرض الأخرى.

إن مفهوم التمثل يعد من أعقد المفاهيم في العلوم الإنسانية على غرار باقي المفاهيم.

تم تناول المفهوم من قبل عدة باحثين وعلماء، ولا يزال سيتأثر باهتمامهم منذ عقود.

يلاحظ تباين في تاريخ ظهور المفهوم .(شو بنهاور – دوركهايم – دوفيسكي - باشلار...)

أولا: مقاربة مفهوم التمثل:

1 - لغويا:

- حسب ابن منظور . التمثل من مثل لشيء أي صوره حتى كأنه ينظر إليه ، وامتثله أي تصوره.(التشبيه)
- التمثيل والتمثل متقاربان: صورة الشيء في الذهن وقيام الشيء مقام شيء أخر.
- لاروس: حضور الشيء ومثوله أمام العين أو في الخيال بواسطة الرسم أو النحت أو اللغة.

Petit robert: احضار، عرض مثول أمام العين ، تقديم موضوع غائب أو مفهوم إلى الذهن.

من هذه التحديدات اللغوية، سنخلص أن مفهوم التمثل عملية تتضمن استحضار صورة موضوع غائب إلى الذهن.أو تشبيه الشيء باخر أو تقليد الشيء.

2 – إصطلاحا :

سأقتصر هنا على بعض التعاريف ، نظرا لكثرتها وتعقد المفهوم كذلك . لكن قبل ذلك يستحسن التوقف عند تاريخ ظهور المفهوم أولا ،وذلك على الشكل التالي:

هناك من يقول أن أول ظهور لهذا المفهوم ، كان بواسطة شوبنهاور في كتابه: الواقع كإرادة وتمثل (1818).(في مجال الفلسفة).

وهناك من يقول أن إيميل دركهايم هو أول من وظفه سنة(1898)في السوسيولوجيا.

أما مطلع القرن العشرين ، فقد تناوله كل من بوانكاري و بروكلي لتأسيس كيفية انتقال الفكر قبل العلمي إلى الفكر العلمي.

ومن قائل أن ظهور مفهوم التمثلات في مجال التربية والتعليم ، فقد كان على يد الفاعلين في ميدان التكوين المستمر ، إذ إن فئة الكبار يحملون معارف قبلية تشكل نظاما تفسيريا غالبا ما يدفعهم إلى مقاومة المعارف الجديدة.

وأخيرا نجد من يقول إن دراسة سيرج موسكوفيتسي الفرنسي(1961)هي التي تمثل أهم إطار للتقعيد النظري والمنهجي لدراسة هذا المفهوم و تحديد اليات عمله وكيفية تشكله وانبنائه ودوره في رصد الظواهر المعرفية.

بعد هذا التطور الزمني للمفهوم ، لابأس من الإنتقال إلى المعنى الإصطلاحي له ، وسيتم الاقتصار على تعاريف بعض المختصين في بعض المجالات والعلوم ذات الصلة بالعملية التعليمية/التعلمية ، حتى لا نتيه في متاهات يصعب الخروج منها في هذا الحيز من الزمن.

أ - المعنى السوسيولوجي :

سنقتصر هنا على تعريف إميل دوركهايم ، إذ يقول : "هي تصورات اجتماعية تتأسس على شكل قيم و معايير للسلوك والتذوق والقول ، إنها تتغير بتغيير الحياة الإجتماعية . إنها تتشكل انطلاقا من الأوضاع والمواقف والميولات الثقافية و والتي تحكم رؤية المجتمع إلى العالم ، كما تحكم أنماط تفكيره وأسلوب عيشه والمعايير المعتمدة فيه حسب الأولويات.

وكأمثلة على ذلك في مجتمعنا ،مجموعة من العادات والقيم والسلوكات والاداب التي نتمسك بها ونمارسها في حياتنا اليومية في مختلف المؤسسات الإجتماعية التي نعيش فيها.

ب - المعنى السيكولوجي:

يختلط هذا المفهوم في علم النفس مع مفاهيم سيكولوجية أخرى مثل : الصورة ، الإدراك ، الرمز...الخ

تعريف بياجي :

التمثل هو تلك الصورة الذهبية التي يستحضرها الفرد للموضوعات و العلاقات ، يترجمها في شكل ملموس يمثل درجة عالية من التصوير.

Devicchi:و giordan و glément تعريف كل من

"هي معارف أولية مكتسبة خارج إطار العلوم المختصة، وبالتالي، فهي عبارة عن معلومات عامة ، استوعبها الفرد في محيطه السوسيو ثقافي : قد تفتقر ،على المستوى العام، لسند علمي يعطيها مصداقيتها و شرعيتها كمعرفة مقبولة، سواء من طرف اللجنة العلمية المختصة، إذا كانت ترتبط بنتائج علمية جديدة لباحث في مجال اختصاص معين، أو من طرف المعلم باعتباره المسؤول المباشر على مكتسبات المتعلمين وما ينسجم و الأهداف التربوية المسطرة داخل النشاط التعليمي المنشود.

Devicchi:و يعتبرها

-(structure sous adjacente)بنية ضمنية

نموذج تفسيري بسيط :

- مرتبطة بالمستوى المعرفي و التاريخي و كذلك الإجتماعي- الثقافي للفرد.

- شخصية و قابلة للتطور.

تعريف باشلار المبسط :

في دراسة حول تاريخ العلوم و كذا حول الإبستمولوجية، بقصد الوقوف على كيفية تطوير هذه العلوم و اكتسابها من قبل أكبر شريحة من الناس، اعتبر باشلار التمثل عائقا بيداغوجيا يمنع المتعلم من امتلاك العلوم الموضوعية، رغم أن علماء آخرين يعتبرونها أداة معرفية رغم كونها خاطئة . بهذا الصدد، يقول: "إن مفهوم بعض التلاميذ لشكل الأرض و موقعها داخل الكون قد يسهل أو يعيق اكتساب بعض المعارف الجغرافية المرتبطة بالليل و النهار وتعاقب الأوقات و الفصول.

كما يقول : "إن انتشار بعض المعتقدات و الخرافات داخل أي مجتمع يؤدي بالفرد إلى أن تتشكل لديه عدة عوائق لا تساعده على التعلم الجيد.

تعاريف أخرى :

أرى ضرورة عرضها لتتضح الصورة أكثر ، وهي كالتالي:

1- يعني التمثل في السوكولوجيا: بنيات معرفية ثابتة في الذاكرة البعيدة المدى ،تستعمل لتدل على تصورات الذات حول العارف العلمية.

2 - مفهوم التمثل ذو طبيعة معقدة على غرار باقي المفاهيم الأخرى، باعتبار تعدده الدلالي وكذا تداخله مع مفاهيم أخرى كالتصوير و التفكير و طريقة التفكير و نشاط ذهني.

3 - التمثل نشاط ذهني يتشكل في ذهن الطفل/ التلميذ من خلال احتكاكه بمحيطه، وهو نمط تفسيري يستحضره لفك رموز الواقع و مواجهة الوضعيات- المشاكل.

4 - تختلف الصور الذهنية (التمثلات) التي يشكلها التلاميذ للمفهوم الواحد باختلاف الخبرات و المدركات الحسية التي يمرون منها و طريقة تفكيرهم و تصورهم له.

5 - التمثل نشاط إبداعي ينطلق فيه الفرد من مجموعة من المعارف و التجارب التي تقوم بإعادة بنائها و تحويلها إلى موضوع ذهني، وهو ما يعني أن تمثلا تنا ليست مطابقة للواقع، بل هي خاضعة لتأويلا تنا الخاصة.

6 - إنها طريقة عامة في تنظيم معرفتنا و فهمنا له، انطلاقا من المعلومات التي يتلقاها الفرد من عدة مصادر كالحواس والخبرات و المعلومات، كل هذا ينظم في نسق عام و متماسك بكيفية تسمح للفرد بفهم العالم المحيط به.

ثانيا – أنواع التمثلات :

بعد هذه التعاريف الإصطلاحية، والتي ساهمت في تشكيل صورة أكثر وضوحا عن المفهوم يتم الإنتقال إلى الحديث عن أنواعها. وبهذا الصدد يمكن تقسيمها إلى نوعين هو:

- التمثلات الإيجابية: هذا النوع يساعد ويدعم عملية تعلم المعرفة و العلم. فإذا تسلح المتعلم بتمثلات إيجابية سليمة يسهل عليه التعلم واكتساب معارف جديدة كما يدعم بنائه للمعرفة الموضوعية (وهي دائما نسبية).

- التمثلات السلبية: أو الخاطئة، وهي المعيقة للتعلم و امتلاك المعرفة، ولا بأس من سرد بعض الأمثلة في مختلف الحقول المعرفية لهذا النوع من التمثلات للإ يضاح:

-الفلسفة: كلام فارغ-إلحاد-خطاب معقد-لا فائدة منها.......إلخ

- تمثل الدرة عند آخرين (هيزنبيرغ مثلا -(Bohr).(تمثل الدرة عند بوهر) +تمثل الخلية ونواتهاMolécules.....) – تمثل الجزيئات

- تمثل الضغط – الذوبان – الكتلة – القوة - الحرارة.......... -

- الغازات ليست مادة لأنها لا ترى بالعين المجردة.

- الحمل عبارة عن انتفاخ بطن الأم من جراء إفراطها في الأكل.

- البغل ابن للبغلة.

- لكي تلد المرأة شبيه شخص معين، يكفي أن تشرب الماء فوق رأسه.

- القردة أناس كانوا يتراشقون بالكسكس.

- اللقلاق إنسان سبح في اللبن.

- وضع الملح في مكان جمع روث الدواب يعطي عقارب.

- تمنع بعض الأمهات أبنائهن من حمل الغربال مخافة أن يصبحوا أغبياء.

- التيار الكهربائي قاتل بامتصاصه لدم الإنسان، وعندما يقتل الكهرباء إنسانا، فإننا نجد قطرات دم في مخزن العداد.

- لكل دولة شمس خاصة بها.

- الشمس مصباح يشتعل نهارا و ينطفيء ليلا.

- القمر نجم أو كوكب.

- الزلزال هو إنتقام الأرض من الإنسان.

- عندما تنخفض الحرارة، ترتعش الأرض و تحدث زلزالا.

- ظاهرتي الكسوف و الخسوف كل واحد يفسرهما تفسيرا خاصا.

- يفسر الطفل ظهور ثمار الأشجار في غير وقتها بأن الأشجار تحلم.

- لدى بعض الأطفال تتكلم حشرات النمل بلغتنا ولكن بصوت خافت.

- تغيب الشمس لترى أبناءها.

- سقوط المطرعبارة عن بكاء السماء.

- تفسيرات كثيرة و تمثلات متنوعة حول ظاهرة قوس قزح.

- لا تتوفر القنية على أنياب لأنها حلال.

- تمثل الجنة و جهنم في مختلف الديانات.

- يقال إن الطفل الصغير إذا أكل كبد الدجاج فسوف يتكون لديه الخوف عند الكبر.

- إذا وضعنا البادنجان تحت التربة مدة ، فإنه يتحول إلى عقارب.

كانت هذه التمثلات أمثلة متنوعة، مستلهمة من مختلف حقول المعرفة، وهي لا تشكل إلا النزر القليل لمختلف التمثلات و التصورات التي بناها الإنسان انطلاقا من تكيفه مع المحيط الذي يعيش فيه.

ثالثا - أهم مميزات التمثلات:

سبق القول ، إن التمثلات هي تلك الصور الذهنية التي يشكلها الفرد لتفسير بعض الظواهر والقضايا، والتكيف مع الواقع وإعادة التوازن الذي قد يفقده كلما واجه وضعية/مشكلة .

و إن أهم مصادرها هي الخبرة المكتسبة للفرد و تاريخه الثقافي و الإجتماعي و النفسي و المعرفي، إلا أن التمثلات في مجملها تتميز بعدة مميزات، تشكل هذه الفقرة، المجال الذي يتم فيه تناول ذلك.

1 - قد تكون التمثلات عامة(كالتمثلات الإجتماعية و الثقافية و الدينية) أو خاصة(تمثل كل فرد لظاهرة أو مفهوم أو فكرة معينة) .

2 - سبقت الإشارة إلى أن التمثل قد يكون سلبيا أو خاطئا مما يستدعى التدخل قصد العلاج والتصحيح بما هو أحسن و أقدر موضوعية، وقد يكون إيجابيا يتطلب دعمه وتطويره و الإقتناع بأنه قابل للتطور و التغيير أيضا.

3 - التمثل يتميز بالحركة و الديناميكية، أي إنه قابل للتطور سواء بالتعليم و التعلم أو بتطور العلوم الموضوعية عبر التاريخ.

4 - بتشكيل التمثل عموما في الوسط الذي ينبثق فيه، فإن كان الوسط غنيا، علميا ومتطورا يكون التمثل أقرب إلى الواقع، و العكس أيضا صحيح، إنه إذن يتأثر بالوسط المعرفي و الثقافي و الإجتماعي و العلمي الذي ينشأ فيه.

5 - هناك تشابه بين تمثلات المتعلمين و العوائق الإبستمولوجية في تاريخ العلوم(باشلار) .

6 - كل فرد سواء كان طفلا صغيرا أو كبيرا، يمتلك أنساقا معينة من التمثلات حول جميع مجالات الحياة المعرفية و العلمية.

7 - يبقى التمثل نموذجا تفسيريا لدى الفرد إلى أن يتزعزع بتمثلات أخرى أحسن و أكثر موضوعية، و يتحقق ذلك بالتعليم و التعلم مدى الحياة.

تلكم بعض مميزات التمثلات لم يتم التوسع فيها نظرا لضيق المجال، و لنفس السبب لن يتم التطرق إلى علاقة التمثلات ببعض العلوم كعلاقتها بالعوائق الابستمولوجية و علاقتها بتاريخ العلوم و العلوم الإجتماعية و بالتحليل النفسي. ويمكن التطرق إلى ذلك في المناقشة إذا سمحت الظروف لذلك.

رابعا - تحليل لأهم مكونات مفهوم التمثلات:

لن أطيل كذلك في هذا التحليل، ربما يكون ذلك خلال المناقشة، وما أود ذكره هنا هو أهم مكونات هذا المفهوم و هي كالتالي :

أ - اعتبار التمثلات بنية ضمنية: تتشكل هذه البنية من الأنشطة الفكرية التي يقوم بها عقل المتعلم، و التي تتجسد في عملية جمع ومعالجة وتنظيم المعطيات التي تتوافر للمتعلم من خلال وضعية معينة لكي يستدل عليها . فجواب المتعلم لا يهم بقدر ما تهم الطريقة التي اشتغل بها عقله.

ب - اعتبار التمثلات نموذجا تفسيريا : النموذج هو بناء ذهني و تمثيل مبسط لجزء من الواقع ، و تستعمل في ذلك عدة عمليات كالفهم و الإختزال و التبسيط و التمحيص و التطابق و التعميم....الخ

ج - تتأثر التمثلات بالمستوى المعرفي : سبقت الإشارة الى ذلك.(امثلة عن علوم و علماء قديما)

د - التمثلات صورة للبيئة الإجتماعية و الثقافية، إذ يلعب الوسط الإجتماعي و الثقافي دورا أساسيا في تحديد طبيعة تمثلات مجتمع ما. فالعادات و التقاليد والنظم و الأعراف والقيم و الإتجاهات... كلها عوامل تؤثر في تشكيل مرجعية يوظفها العقل في خطابه للواقع و التي تحد د الكيفية التي يفكر بها الفرد أو الجماعة في إطار علاقاته الإجتماعية.

خامسا - أهمية توظيف التمثلات فى العملية التعليمية/التعلمية وفى اكتساب المعرفة :

يتضح مما سبق أن التمثلات لها علاقة بالمستوى المعرفي للفرد، و أنها نماذج تفسيرية للواقع في زمان ما ومكان ما، وأنها أيضا أنساق معرفية اكتسبها الفرد من خلال تكيفه مع المحيط، كما أنها قد تكون سلبية فتحتاج إلى تصحيح أو إيجابية فتحتاج إلى الدعم والتطوير.

انطلاقا من هذا، تبرز أهمية التعليم والتعلم باعتبارهما آليات و أدوات قد تكون ناجعة أكثر في تطوير وتصحيح ودعم تمثلات المتعلمين، المعرفية و الإجتماعية و الثقافية........إلخ

"إن أخطاء نا هي جزء من تاريخنا الشخصي بكل ما يحمله هذا التاريخ من معرفة وتجربة وتخيلات . يقول ميشل سانر.

إن التعليم هو التصحيح الدائم والمستمر للخطأ كظاهرة بيداغوجية، ومنطلقا نحو التدرج التطوري في طريق نباء المعرفة العلمية، يقول باشلار: ليس هناك منهجا موضوعيا دون الوعي بالخطأ "كما يلمح على عدم وجود معرفة دون أخطاء مصححة.

لقد أبرز تحليل تمثلات المتعلمين انطواءها على أخطاء يجسد على حد تعبير بعض الباحثين "الهوة الفاصلة بين المعرفة العلمية و تفكير المتعلم. وبهذا الصدد يقول كل من:

- بياجي : يمكننا الكشف عن طبيعة التفكير لدى المتعلم عن طريق استخدام أخطاء الأطفال.

- باشلار: إننا نعلم على أنقاض المعرفة السابقة، أي بهدف المعارف التي لم نحسن بناءها.... بذلك وجب على المربين أن يعلموا للتلاميذ اعتمادهم على هدم أخطائهم.

ويضيف : غالبا ما اندهشت من سلوك المدرسين الذين يتصورون أن الفكر البشري يبدأ تعلمه كما يبدأ درسا....... وقد فاتهم أن تلميذا يأتي وهو محمل بمعارف مكتملة المعالم (في نظره).

مما سبق ذكر، يتضح دور المدرس في الأخذ بعين الإعتبار لتمثلات المتعلمين في كل مادة من المواد المدرسية لأن التمثلات القبلية للمتعلم تشكل قاعدة مناسبة لإكتساب معارف جديدة على اعتبار أن المتعلم لا يصدر من فراغ أثناء بناء المعارف، بل إنه ينطلق من تمثلا ت معينة إلى تمثلا ت أخرى ذات قوة تفسيرية أكثر. لأن التلا ميذ، ومن خلال ما يحملونه من التصورات و الأفكار، يحاولون فهم خطاب المدرس وتأويل الوضعيات المقترحة ، إذا لم تؤخذ هذه التصورات بعين الإعتبار، فإنها تبقى على حالتها،

كما أن المعرفة المقترحة من طرف المدرس تنزلق عموما نحو واجهة التلاميذ دون تشريبهم إياها، وما يبرز هذا القول هو إن التعلم ليس مجرد عملية تلقين ونقل لمعارف جاهزة، ولكن أيضا سيرورة تحويل للتمثلات الأولية للتلاميذ ولكيفية اشتغالهم الذهني عموما.

إن التمثلات معطيات تستدعي أخذها بعين الإعتبار دائما، و تستوجب الملاءمة لتمثلات الآخرين قبل وخلال أي سيرورة تعليمية- تعلمية.وعلى المدرس أن يكون فاعلا في خلق وبلورة هذه الملاءمة عبر وضعيات حقيقية و متنوعية، يكون القصد منها اختبار جميع التمثلات المرتبطة على الخصوص بهذه الوضعية المحددة. وبذلك تسهم عملية التحول"تغير المفهوم و لتحقيق مردودية أكبر، لا بد من الوقوف لحظة قصد الربط بين المعارف القبلية للمتعلم(علمية كانت أم عامية) والمعارف المراد تزويده بها.

إن الإشتغال على تمثلات التلاميذ وبها، هو في الحقيقة وضع التلا ميذ ضمن وضعية تعليمية، إنه زعزعة نموذج للتفسير من أجل أن يحل محله نموذج آخر أحسن منه، مما يشكل تقدما بالنسبة للتلميذ يمكنه من فهم منهجية التفكير و آكتسابها، ويتحقق ذلك بتوظيف ما يسمى: العصف الذهني أو الميتا معرفية أو مفهوم الصراع المعرفي

والذي يعتبر أداة تسمح بتعميق الفهم من خلال مجابهة التمثلات.

إن تحقيق ما سبق ذكره رهين بتغيير المدرسين لنشاطهم و تعاملهم مع المتعلم و المادة المعرفية وكذا الخطأ وحمولة التلميذ، لأن الهدف من الإهتمام بالتمثلات هي تحويلها للوصول في النهاية إلى بناءات أكثر قربا من الواقع وأكثر من أداء في حل المسائل المستقبلية، وكذا لأن المدرسة حاليا لا تقدم معارف جديدة فقط، بل تغير المعارف وتعطيها صبغة جديدة، إنها تعلم الطفل الكيفية والطريقة التي ينبغي أن يعرف بها.

تلعب التمثلات أدوارا مهمة في العملية التعليمية/التعلمية أهمها ما يلي:

1 - التعرف عن الأنساق التفسيرية التي يعتمدها المتعلم في تصوره لمادة التدريس، وهنا يعتبر باشلار أن المهم ليس هو اكتساب معلومات جديدة، لكن المطلوب أساسا هو تقييم المعلومات القديمة، أي تفكيك العوائق التي سبق وأن تكونت خلال الحياة اليومية والتي تعيق اكتساب المعرفة العلمية.

2 - تهيء التلاميذ وإعدادهم لتطوير وتغيير تلك التمثلات الأولية من خلال مناقشتها وتحديد مكامن الخلل فيها و تحفيزهم للتساؤل والبحث عن معرفة أخرى لتصحيح أو إغناء تلك التصورات عن طريق الصراع المعرفي.

3 - استثمار المدرس لحوارات التلاميذ المتنوعة ومساعدتهم على استكشاف طبيعة تصوراتهم حول موضوع الدرس وبالتالي توجيههم لعقد مقارنة بين المعرفة التي انطلقوا منها في بداية الدرس والمعرفة التي انتهوا إليها بعد المناقشات.

وقبل تناول التوظيف الديداكتيكي للتمثلات : لا بأس من الوقوف قليلا عند تعريف التمثلات في هذا الحقل المعرفي.

"إنها بنيات فكرية تفسر انطلاقا من تحليل المستوى، وهي أنظمة تفسيرية شخصية ونمط معرفي يختلف عن المفهوم العلمي، إنها تكون سابقة للتمدرس، وتتميز بكونها مستد يمة ومتعددة الأصول و المصادر ومرتبطة بسياق معلوم. إنها أيضا إجراء منهجي يمكن المدرس من الوقوف بشكل دقيق على المعطيات والتصورات التي يكونها المتعلم حول موضوعات العالم الخارجي وظواهره.

بعد هذا التعريف، نقترب شيئا فشيئا من الإجراءات التطبيقية والعلمية قصد التخلص من الموضوع الذي نتاوله اليوم. بهذا الصدد، سأتناول تباعا النقط التالية:

1 - التوظيف الديداكتيكي للتمثلات.

2 - تقنيات و أساليب رصد تمثلات المتعلمين.

3 - أمثلة مختلفة عن بعض التمثلات في بعض المواد المدرسة في الإبتدائي.

4 - نماذج من الدروس باعتماد توظيف التمثلات.

5 - خاتمة: وهي عبارة عن جملة من الإقتراحات في الموضوع.

1 - التوظيف الديداكتيكي للتمثلات :

يمكن للمدرس استثمار و توظيف تمثلات التلا ميذ في ثلاث وضعيات على الأقل:

- قبل بداية الدرس :

حيث يقوم المدرس بجمع المعطيات ورصد تمثلات التلاميذ والتي لها علاقة معرفية بالمفاهيم الأساسية التي تكون هذا الدرس، أو الوحدة التعليمية.

- خلال الوضعية التعليمية/التعلمية:

ويمكن بلورة ذلك عبر أربع استراتيجيات هي:

1) استراتيجية التشكيك في معرفة التلاميذ وتمثلا تهم

2) استراتيجية الحوارت المتعارضة التي تعني خلق علا قات أفقية وعمودية، بين التلاميذ للحصول على تمثلات مختلفة حول موضوع أو ظاهرة ما.

3) استراتيجية وضعيات استكشاف التمثلات

4) استراتيجية المواجهة بين المواجهة بين المعرفة المستهدفة ومعرفة التلا ميذ.

- بعد الوحدة التعليمية أوالدرس :

باعتماد التقويم والتغذية الراجعة للتحقق من مدى تحقيق "تغير المفهوم.

2 - تقنيات و أساليب رصد تمثلات المتعلمين

بهذا الصدد، تتعدد هذه التقنيات و الأساليب، سأقتصر على ذلك فيما يلي:

- إنجاز رسوم تخطيطية والتعليق عليها.
- التعليق على نتائج تجربة ما.
- طرح أسئلة مباشرة حول مواضيع معينة.
- التعامل مع وضعيات يتم فيها تجابه التصورات.
- جعل المتعلمين أمام وضعيات تبدو متناقضة.
- استعمال أسلوب المماثلة.
- مناقشة فكرة.
- الإستمارة+ المقابلة+ ملاحظة القسم وانتاجات التلاميذ الشفهية أو الكتابية.

3 - أمثلة مختلفة عن بعض التمثلات في بعض المواد المدرسة في الإبتدائي:

* درس الذوبان:

- السكر يختفي في الشاي ولا أراه.
- السكر يمتص الماء فيذوب، أما الخشب فلا يمتصه ولهذا لا يذوب.
- الماء يأكل السكر.
- الماء مثل الإنسان، عندما يشبع لا يريد أن يمتص السكر أكثر.

* درس الكهرباء:

- الكهرباء هو الضوء.
- الكهرباء مثل النار.
- البطارية تحتوي على الكهرباء ويعطيه للمصباح.
- الكهرباء هو المادة السوداء التي توجد داخل البطارية.

* درس الحرارة والمصباح:

- لإنزال السائل في المحرار، نقلبه.
- إذا وضعنا المحرار في ماء ساخن جدا، فإن السائل لا يتوقف عن الصعود.

* درس الضوء:

- الضوء هو الشمس.
- الضوء هو القمر.
- الضوء هو الكهرباء.
- الضوء هو قنينة الغاز.

- الضوء هو عندما أرى الأشياء.

- الضوء هو حاسة البصر.

- الظل هو الخيال+ الظل يشبه الغيوم.

4 - نماذج من الدروس باعتماد توظيف التمثلات:

هي عبارة عن أهم مراحل الدرس في المدرسة باعتماد التمثلات، وسأقف هنا على مثالين هما كالتالي:

مثال: 1 :

الموضوع : التغذية عند الإنسان – المستوى: 5 ابتدائي.

1 - للكشف عن تمثلات التلاميذ، طرح المدرس على التلاميذ المشكل التالي:

ما علاقة التغذية بالنوم؟

2 - نتج على إثر هذا المشكل مناقشة أد ت إلى خلق الصراع السوسيو- ثقافي.

3 - بعد جمع وتحليل تمثلات التلاميذ، قام المدرس بتصنيفها على الشكل التالي :

- تتجمع الأغذية في جيب.

- تتوزع الأغذية بواسطة أنانيب.

- تتوزع الأغدية عن طريق الدم .....إلخ

4 - انطلاقا من هذه المعطيات، يحدد المدرس هدفه على الشكل التالي:

مساعدة المتعلمين على تحقيق النقلة من التمثل الذي يقضي بعدم توزيع الأغذية أو توزيعها عن طريق الأنابيب، إلى تمثل يفسر توزيع الأغذية بواسطة الدم.

5 - يشجع المدرس التلاميذ على تعليل تمثلاتهم ومقارنتها مع بعض الوثائق، التي يضعها رهن إشارتهم، بغية إحداث القطيعة مع التمثل الخاطئ وقبول الصحيح.

6 - ينظم مناقشة حول المعرفة المتوصل إليها.

7 - يقترح المدرس وضعية يستثمر فيها التلاميذ المعرفة العلمية الجديدة.

مثال: 2:

الموضوع: اقتيات النباتات الخضراء- المستوى : 5 ابتدائي

1 - هدف الدرس: تمتص النباتات الخضراء الماء و الأملاح بواسطة الجدور من الأرض، وتمتص ثاني أكسيد الكربون بواسطة الأوراق من الهواء، ويمتص اليخضور الضوء قصد تركيب المادة العضوية.

2 - تمثلات التلاميذ: تمتص النباتات التربة المبللة بالماء+ تشرب النباتات الماء+ تستنشق النباتات الأكسجين مثل الإنسان+ تختار النباتات ما تحتاجه من أغذية من الأرض.

3 - العائق: تشبيه النبات بالإنسان.

4 - الهدف العائق: لا تشبه النباتات الخضراء الإنسان في بنيتها ووظائفها.

5 - خاتمة:

لا يدعي ما سبق ذكره الإحاطة بموضوع التمثلات، بقدر ماهو فقط إطلالة بسيطة وأرضية للنقاش، نأمل من وراء هذا الأخير إضافات وتوضيحات أخرى بغية الإستفادة أكثر.

وقبل فتح باب النقاش وتبادل الأفكار، أرى ضروريا تقديم بعض المقترحات علها تساعدنا أكثر و أحسن أثناء القيام بعملية التعليم والتعلم وذلك بمقاربة تمثلاتنا و تمثلات المتعلمين.

1 - ضرورة تنويع أساليب تدريسنا وتقنيات رصدنا لتمثلات التلاميذ، وذلك كتنويع طرح الأسئلة واللجوء إلى الملاحظة والتجريب واختيار الوثائق، وتشجيع الصراع المعرفي والسوسيو- ثقافي فيما بين المتعلمين. كل هذا قصد تفعيل سيرورة التغيير المفاهيمي المراد إحداثها على مستوى التمثلات المتواجدة لدى المتعلم.

2 - تحريك قابلية التعلم لدى المتعلم، وإبراز أهمية تعلم كيفية التعلم، وذلك لضمان مساهمته في اكتساب المعرفة العلمية، من خلال وضعيات أو أنشطة متنوعة.

3 - ضرورة تنويع وضعيات المواجهة: مواجهة المتعلمين فيما بينهم – مواجهة المتعلم والمدرس – مواجهة المتعلم بالمعلومات – مواجهة المتعلم بالواقع.

4 - تشجيع إتصال فكر المتعلم بأشكال مختلفة من التعبير التجريدي: كالترميز و الرسم التخطيطي و النمدجة...

5 - تشجيع مشاركة المتعلمين في سيرورة صنع معرفتهم، لأن ذلك من شأنه أن يقتنع باحداث تغيير مفاهيمي لتمثلاته.

إنها جملة من الإقتراحات، يستحسن إعتبارها واعتمادها في العمل لتحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية/التعلمية بصفة عامة .

رشيد الابهار لتصرف

سوسيولوجيا

التربية

د/ رشا الديهي حرف

1 - تعريف

يمكن اعتبار سوسيولوجيا التربية ، بصفة عامة ، كفرع من فروع علم الاجتماع الذي يدرس التربية كظاهرة اجتماعية . و تحفل أدبيات سوسيولوجيا التربية بعدة تعاريف نذكر منها :

- علم اجتماع التربية يدرس العوامل الاجتماعية التي تؤثر في الصيرورة المدرسية للأفراد : تنظيم النسق/الجهاز المدرسي ، ميكانيزمات التوجيه، المستوى السوسيو- ثقافي للآباء ، استدماج القيم والمعايير الاجتماعية من طرف المتعلمين ، مخرجات النسق التعليمي (Pédagogie:dictionnaire des mot clés...1997).

- سوسيولوجيا التربية ، بصفة عامة ، تعتمد المقاربة السوسيولوجية في دراسة الظواهر التربوية ، لكنه بالمعنى الأنجلوساكسوني، وهو السائد ،تحصر الظواهر التربوية في أنظمة التعليم في المستوى الأول، وتأتي دراسة المؤسسات الأخرى في سلم اعتباري ثانوي ، على قدر علاقتها بالمدرسة والتعليم (سلسلة التكوين التربوي ، عدد3) .

- سوسيولوجيا التربية، أو المقاربة السوسيولوجية للتربية ... مفادها تحويل النظريات والقوانين السوسيولوجية على الواقع التربوي والتعليمي ، من خلال دراسة وتحليل النماذج التربوية والطرق والتقنيات والأساليب التربوية ، والقضايا والمشكلات أو الإشكاليات التي تتكون داخل المؤسسات التعليمية النظامية واللانظامية . وتتم هذه الدراسة السوسيولوجية من خلال عملية تحليل تفاعل العناصر التربوية والتعليمية داخل نسقها الاجتماعي؛ وفي إطار نظرية شمولية ماكروسكوبية ، تدرك مختلف العلاقات القائمة في عملية التفاعل بين مكونات البنية أو النسق التي توجد ضمنه الظاهرة التربوية(عبد الكريم غريب،2000،بتصرف) .

- هي مقاربة للظاهرة التربوية مقاربة سوسيولوجية تعتمد على القواعد المنهجية للسوسيولوجيا في دراسة وتحليل الظروف والملابسات الاجتماعية المحيطة أو المؤطرة للموقف التربوي(سلسلة التكوين التربوي،عدد1، طبعة97-98)

2 - مجالات سوسيولوجيا التربية :

هناك عدة مجالات تشتغل حولها سوسيولوجيا التربية ، وهي مجالات متنوعة ومتزايدة باستمرار ، مما يجعل مسألة تحديدها بدقة وشمولية أمرا صعبا . لذا نكتفي بهذا التحديد لأهم مجالاتها:

1 - مجال المدخلات (les entrées) ونجد فيه:

- التلاميذ: وتنصب الدراسة هنا حول العوامل الفزيقية والنفسية والعقلية والاجتماعية، كالسن والجنس ومستوى الذكاء والمنشأ الاجتماعي والثقافة...حيث يتعلق الأمر بسيكولوجية التلميذ وبسوسيولوجيا التلميذ (مقاربة سيكو- سوسيولوجية)

- **هيأة التدريس والإدارة:** يتم التركيز هنا على المتغيرات المهنية والسياسية، كمستوى التكوين ، ونمط الاختيار، والتموقع في البنية الاجتماعية، والتوجهات السياسية والنقابية...

2 - مجال المخرجات (les sorties) ويرتبط بتلقين النظام الأخلاقي والمعارف، وبنمط البيداغوجيا وقواعد التقييم...

- تلقين النظام الأخلاقي والمعارف: هرمية المعارف ، تقسيمها الأفقي (علوم أو آداب ، علوم صرفة او علوم تطبيقية)،القواعد الصريحة او الضمنية التي تتحكم في النظام الأخلاقي(القيمي) وفي المعارف، عواقب هذه الهرمية على مستوى تشكيل الهوية المدرسية للمتعلمين.

- نمط البيداغوجيا: يهتم هنا بالكيفية التي تلقن بها المحتويات، وبتكنولوجيات التعليم (الوسائط الديداكتيكية) وباستعمال الزمن الذي يعكس في جزء منه الأهمية الاجتماعية للمواد الدراسية ، وبطبيعة العلاقات بين المعلم والمتعلمين ، وببنية السلطة داخل القسم..

- التقويم : ويرتبط بالقواعد الظاهرة أو الكامنة المهتمة باصطفاء وانتقاء الأفراد.

وهناك مجالات أخرى اهتمت بها سوسيولوجيا التربوية ، كدراسة الأنظمة التعليمية وتحليلها ، التنظيم المدرسي وعلاقته بسوق العمل، البحث في الأصل الاجتماعي للتلاميذ وعلاقته بالتحصيل والنجاح المدرسيين، الفشل المدرسي، المساواة و تكافؤ الفرص والفشل التربوي ، الديمقراطية والتعليم...

وكمثال، نجد أن بعض المواضيع السوسيوتربوية التي اهتم بها في فرنسا تتمثل في : المردود المدرسي في علاقته بالامتيازات الثقافية، العوائق السوسيواقتصادية والثقافية عند الطفل/ المتعلم، تأثير البيئة الحياتية على لغة التلاميذ ، التناغم والتنافر بين الانظمة التربوية والحاجات الاجتماعية - الاقتصادية للجماعة، المنبت/الأصل الاجتماعي للطلاب والارتقاء الجامعي ، الطبقات الاجتماعية والبنى الفكرية لجمهور المدرسة، دمقرطة التعليم والتفاوت بين الأقاليم ، انعكاسات الوقائع الاجتماعية والاقتصادية والسياسية على بنى التعليم وعلى المناهج والطرائق وإعداد المعلمين.(سلسلة التكوين التربوي،عدد3، 2001)

3 - المقاربات والتيارات السوسيوتربوية:

يعرف حقل سوسيولوجيا التربية مقاربات متعددة للظاهر التربوية في بعدها الاجتماعي ، و منها يمكننا التعرف على المقاربات التالية:

1 - المقاربة الوظيفية:

تنظر الوظيفية إلى المجتمع باعتباره" نسقا اجتماعيا واحدا ، كل عنصر فيه يؤدي وظيفة محددة" وتؤكد كذلك على"ضرورة تكامل الأجزاء في إطار الكل". وعليه ، ترى الوظيفية المجتمع باعتباره نسقا اجتماعيا متكاملا، يقوم كل عنصر من عناصره بوظيفة معينة للحفظ على اتزان النسق واستقراره، وتوازن المجتمع واستمراره، ومعالجة الخلل دون المساس بالنظام الاجتماعي القائم، من خلال الاتفاق على

معايير التنظيم الاجتماعي، التي يجب الخضوع لها، والاشتراك في قيم الحياة الاجتماعية، التي يجب الالتزام بها من أجل صيانة المجتمع، وترسيخ استقراره واستمراره(عادل السكري،1999). لذلك هناك من صنف المدرسة الوظيفية ضمن الاتجاهات الإيديولوجية المحافظة.

وتحت تأثير الوظيفية، تم الاهتمام بدراسة العلاقات المتبادلة بين المجتمع كبناء، والتربية كنظام، والمدرسة كمؤسسة اجتماعية ترتبط بالمؤسسات الاجتماعية الأخرى، وتتفاعل معها في تحديد وظائفها، وتحقيق أهدافها. وعليه، تم التركيز على العلاقة بين المجتمع والتربية والتعليم والاقتصاد، من أجل تكييف عناصر النظام الاجتماعي ووظائفه، حتى يستمر في البقاء والعمل في انتظام؛ فتم الربط بين التربية والبيئة الاجتماعية، من خلال انتقاء وتوزيع وتدريب وإعداد قوى العمل اللازمة لسوق العمل؛ وينصب الاهتمام، كذلك، على رصد كل أنواع الخلل التي تعوق نظام التعليم عن تأدية وظيفته في تدريب الأفراد، وتصنيفهم وتشكيلهم في مكانتهم الاجتماعية، التي يستحقونها طبقا لقدراتهم العقلية وإنجازاتهم الدراسية. وانطلاقا من المقاربة الوظيفية، تم الاهتمام بمعالجة الخلل في النظام التعليمي من خلال التركيز على دراسة نظام التعليم ذاته، او في علاقته بالنظم الفرعية الأخرى في المجتمع دون أن تشير إلى الخلل القائم في النظام الاجتماعي العام(عادل السكري،1999) .

كما نجد أن بعض الدراسات صنفت المقاربات الوظيفية إلى مقاربة وظيفية كلاسيكية ومقاربة وظيفية تكنولوجية ؛ حيث قامت المقاربة الوظيفية الكلاسيكية على فكرة الفروق الفردية الوراثية، التي تجعل الفرد يولد ولديه مقدار شبه ثابت من الكفاءة والذكاء، لذلك حينما تقوم التربية المدرسية بوظيفة الاصطفاء والترتيب الهرمي للتلاميذ حسب إنجازاتهم و تهيئهم لأخذ مراكز اجتماعية متفاوتة، فإن هذه المقاربة تعتبر ذلك أمرا طبيعيا وعاديا، لأن التربية المدرسية تؤلف عن طريق التنشئة الاجتماعية، التي تساعد الفرد على استضمار قيم ومعايير المجتمع ككل، وتفرق عن طريق الاصطفاء، لأنها تعمل على تطوير الكفاءات والانجازات الفردية، شريطة أن تكون معايير الاصطفاء موضوعية فقط. وقد تميزت فترة ظهور الوظيفية التكنولوجية(1950-1960) بوجود حاجيات جديدة لليد العاملة المؤهلة في المجتمع الصناعي الغربي، الذي بدأ يعرف تقدما تكنولوجيا سريعا ونموا اقتصاديا كبيرا. وقد تقاطعت الوظيفية التكنولوجية مع نظرية الرأسمال الإنساني في كون التربية استثمار منتج على المستوى الفردي والاجتماعي، لذلك يجب استثمار كفاءات الفرد إلى أقصى حد، وفق ما تسمح به قدرات وحاجيات المجتمع، لكي لا تهدر الموارد البشرية الثمينة. وقد سادت في هذه الفترة، كذلك، قناعتان أساسيتان: الأولى سياسية، تقول بان الانفجار والانتشار الكبير للتربية هو أحسن وسيلة لدولة تريد أن تكون ديمقراطية لكي تحد وتقلل من التمايزات الصارخة، والفروقات السوسيواقتصادية؛ والثانية اقتصادية، ترى أن التربية تساهم في التنمية الاقتصادية وذلك بتأهيل اليد العاملة وإعداد الأطر الملائمة (نظرية الرأسمال الإنساني)(سلسلة التكوين التربوي،عدد3) .

2 - المقاربة النقدية(الراديكالية والصراعية)

تضم هذه المدرسة مختلف التيارات النقدية الراديكالية(في مقابل المحافظة) التي عملت على نقد الواقع والمعارف الاجتماعية القائمة، من أجل مجتمع أكثر عدلا ورقيا، ومن اجل محاربة الاستلاب الإيديولوجي والمعرفي. وكرائدة لهذا التيار، اشتهرت مدرسة فرانكفورت، وهي تضم مجموعة من المثقفين اليساريين ذوي النزعة الماركسية الجديدة، وبدأت نشاطها في أوائل الثلاثينيات من القرن 20،" كنظرية نقدية للمجتمع"، بحيث عمل أعضاؤها على الاهتمام بفحص أشكال الحياة الاجتماعية ونقدها، والبحث في أصولها وجذورها، والمصالح التي تعبر عنها، والمعارف التي ترتبط بها، والمشكلات التي تنشأ فيها، والأزمات التي تعاني منها. كما حرصوا على كشف ما هو فاسد في الواقع السائد، والعمل على تغييره، ورفض القيم التقليدية البالية والمعايير الاجتماعية الجامدة، والسعي إلى تجاوزها واستبدالها بقيم ومعايير أخرى أصلح للتغيير. وكانت الرسالة الأساسية لمدرسة فرانكفورت هي مواجهة كافة التنظيرات التي تنكر أو تغفل ذاتية الإنسان ووعيه وفعاليته.

كما نجد بأن هناك من صنف هذه التيارات النقدية في فئة المقاربات الصراعية، التي تعتقد بان المدرسة لا تنتقي من هو أكثر قدرة وإنتاجية وذكاء، وإنما من هو أكثر مطابقة ومسايرة لتمثلات وتوقعات الفئة التي تمتلك سلطة وضبط النظام التعليمي، للمحافظة او الزيادة في امتيازاتها وسلطتها داخل المجتمع.(سلسلة التكوين التربوي، عدد3). وعليه فإن المدرسة تستعمل كأداة للصراع الطبقي والسياسي والاجتماعي، وقد عمل أصحاب التيار النقدي أو الصراعي على تحليل وتوضيح هذا الصراع وآلياته السوسيوتربوية.

وقد تم توجيه الاهتمام من خلال النظريات التربوية النقدية نحو ربط المعرفة التربوية بالمصالح الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، وأن المعرفة التي تقدم للمتعلمين بالمدارس إما أن تكون معرفة تبريرية، تسعى للدفاع عن مصالح معينة، وتبرير أوضاع سياسية محددة، أو معرفة تحريرية تكشف الأوضاع الفاسدة والأفكار الزائفة، وتحرير الإنسان من القهر التربوي والسياسي، والاستغلال الاجتماعي عامة. كما تم طرح الأسئلة حول إنتاج المعرفة وشرعيتها وتوزيعها وتقويمها داخل المدرسة، ونوع المصالح التي تدافع عنها، والفئات التي ترتبط بها خارج المدرسة، وشكل العلاقات والمبادئ التي تأكدها، والسياسات التي تحكمها، والمؤسسات التي تتحكم فيها في إطار ثقافة ومجتمع معيين.(انظر أطروحات بعض ممثلي هذا التيار، ك "كارنوي" و بورديو وبرنستين...في موضوع : سوسيولوجيا المعرفة التربوية ، في هذا العدد)

3 - المقاربات ذات النموذج المفسر

عكس المقاربات النقدية والصراعية التي اهتمت بما يجري داخل النظام المدرسي التربوي والمدرسي من عمليات إعادة الإنتاج والتحكم السلطوي والإيديولجي في الطبقات الاجتماعية، فإن أصحاب

هذه المقاربة ذات النموذج التفسيري، اهتموا فقط بدراسة المنظومة التربوية من الخارج، من خلال دراسة التأثيرات المدرسية التعليمية، معتمدين على ترسانة من الإجراءات الإحصائية والوصفية والاستدلالية، محاولين بالأرقام والإحصائيات تبيان محدودية علاقة المدرسة بالحراك الاجتماعي.

وهناك عدة أطروحات التي اعتمدت نموذجا معينا للتفسير، كالنموذج الإحصائي لجينكس، والنوذج النسقي لسوروكن، والنموذج النسقي-التركيبي لبودونBooudon ،الذي سنحاول التطرق إليه لأهميته وشموليته.

ينطلق بودون من مبدإ مفاده أن مشكلة الحراك الاجتماعي أو عدم تكافؤ الفرص، هي نتيجة لمجموعة من المحددات التي لايمكن تصورها منعزلة بعضها عن البعض، وإنما يجب التعامل معها كمجموعة تشكل نسقا. وانطلاقا من معطيات أمبريقية إحصائية، حاول بودون تقديم نموذج نسقي تفسيري لمسارت التمدرس والتراتبية الاجتماعية في المجتمع الصناعي الليبرالي، انطلاقا من متغيرات المنشأ العائلي ومستوى الدراسة والوضع الاجتماعي...وقدم نموذج بودون تفسيرا إجماليا نسقيا لعدد من الظواهر الإحصائية(كمنافذ الشغل والدراسة والمواقع) والمعطيات السوسيولوجية(المرتبطة أساسا بالإواليات المولدة لعدم المساواة).وكأمثلة لبعض النتائج التي توصل إليها بودون : في مجتمع تراتبي يستعمل نظاما متنوعا وهرميا من الكفاءات، فإن الدمقرطة تعرف بالضرورة حدودا لايمكن تجاوزها؛ عدم تكافؤ الفرص ينجم بالضرورة عن التقاء نسقين: نسق المواقع الاجتماعية ونسق المسارات الدراسية، حيث نظام اجتماعي تراتبي ونظام تربوي هرمي لا يمكن إلا أن ينتج عنهما لا مساواة وعدم تكافؤ الفرص؛ الحراك الاجتماعي يتأثر كثيرا بالتركيب بين بنية الهيمنة وبنية الجدارة والاستحقاق، إذ أن بنية الجدارة والاستحقاق تعني أن مستوى الدراسة هو الذي يحدد الموقع الاجتماعي للأفراد، أما بنية الهيمنة فهي على عكس بنية الاستحقاق، تقلل أو تضعف من فعل الجدارة أو الاستحقاقات، لأنها نابعة من كفاءات الأفراد ذوي المنشأ الاجتماعي المرتفع، حيث يهيمنون على أحسن المواقع، وهكذا يكون الأفراد الذين لهم نفس المستوى الدراسي(نفس الشهادات الدراسية) يحصلون على موقع اجتماعي مرتفع بقدر ما يكون مستواهم (موقعهم)الاجتماعي مرتفعا.(سلسلة التكوين التربوي،عدد5. 2001،5، بتصرف)

4 - المقاربة التفاعلية الرمزية :

تعتبرُ التفاعلية الرمزية واحدةٌ من المحاور الأساسيةِ التي تعتمدُ عليها النظرية الاجتماعية، في تحليل الأنساق الاجتماعية.

وهي تبدأ بمستوى الوحدات الصغرى(MICRO) ، منطلقةً منها لفهم الوحدات الكبرى، بمعنى أنها تبدأُ بالأفراد وسلوكهم كمدخل لفهم النسق الاجتماعي. فأفعالُ الأفراد تصبح ثابتةً لتشكل بنية من الأدوار؛ ويمكن النظر إلى هذه الأدوار من حيث توقعات البشر بعضهم تجاه بعض من حيث المعاني

والرموز. وهنا يصبح التركيز إما على بُنى الأدوار والأنساق الاجتماعية، أو على سلوك الدور والفعل الاجتماعي.

ومع أنها تَرى البُنى الاجتماعية ضمناً، باعتبارها بنى للأدوار بنفس طريقة بارسونز Parsons ، إلا أنها لا تُشغل نفسها بالتحليل على مستوى الأنساق، بقدر اهتمامها بالتفاعل الرمزي المتشكِّل عبر اللغة، والمعاني، والصورِ الذهنيةِ، استناداً إلى حقيقةٍ مهمةٍ، هي أن على الفرد أن يستوعب أدوارَ الآخرين.

إن أصحابَ النظريةِ التفاعلية يبدَءُون بدراستهم للنظام التعليمي من الفصل الدراسي (مكانَ حدوثِ الفعلِ الاجتماعي). فالعلاقةُ في الفصل الدراسي والتلاميذِ والمعلم، هي علاقةٌ حاسمةٌ؛ لأنه يمكن التفاوضُ حول الحقيقة داخل الصفّ، إذ يُدرك التلاميذ حقيقةَ كونهم ماهرين أو أغبياءَ أو كسالى. وفي ضوء هذه المقولات يتفاعل التلاميذ والمدرسون بعضهم مع بعض، حيث يحققون في النهاية نجاحاً أو فشلاً تعليمياً.

ومن ممثلي النظريةِ التفاعليةِ الرمزية:

* جورج هربرت ميد:(George H. Mead (1863-1931

قام ميد بتحليل عمليةِ الاتصال، وتصنيفها إلى صنفين: الاتصالُ الرّمزي، والاتصال غير الرمزي. فبالنسبة للاتصال الرمزي فإنه يؤكِّد بوضوحٍ على استخدام الأفكار والمفاهيم، وبذلك تكون اللغةُ ذاتَ أهميةٍ بالنسبة لعملية الاتصال بين الناس في المواقفِ المختلفة، وعليه فإن النظام الاجتماعي هو نتاجُ الأفعال التي يصنعُها أفراد المجتمع، ويُشير ذلك إلى أن المعنى ليس مفروضاً عليهم، وإنما هو موضوعٌ خاضع للتفاوض والتداولِ بين الأفراد.

* هربرت بلومر:(H. Blumer (1900-1986

وهو يتفق مع جورج ميد في أن التفاعل الرمزيَّ هو السمةُ المميزةُ للتفاعل البشري، وأن تلك السمةَ الخاصةَ تنطوي على ترجمةِ رموزِ وأحداثِ الأفراد وأفعالهم المتبادلة. وقد أوجَزَ فرضياتِه في النقاطِ التالية:

- إن البشرَ يتصرفون حيالَ الأشياءِ على أساسِ ما تعنيهِ تلك الأشياءُ بالنسبة إليهم.

- هذه المعاني هي نتاجٌ للتفاعل الاجتماعي الإنساني.

- هذه المعاني تحوَّرُ وتعدّل، ويتم تداولُها عبر عملياتِ تأويلٍ يستخدمُها كلُّ فردٍ في تعامله مع الإشاراتِ التي يواجهُها.

* إرفنج جوفمان:(ErvingGoffman (1922-1982

وقد وجَّهَ اهتمامَهُ لتطوير مدخلِ التفاعلية الرمزية لتحليلِ الأنساق الاجتماعية، مؤكداً على أن التفاعلَ – وخاصةً النمطَ المعياريَّ والأخلاقيَّ- ما هو إلا الانطباع الذهنيُّ الإرادي الذي يتم في نطاق المواجهة، كما أن المعلوماتِ تسهم في تعريف الموقف، وتوضيحِ توقعات الدَور.

مصطلحاتُ النظريّة التفاعلية الرمزية:

- التفاعل : وهو سلسةٌ متبادلةٌ ومستمرةٌ من الاتصالات بين فرد وفرد، أو فرد مع جماعة، أو جماعةٍ مع جماعة.

- المرونة: ويقصد بها استطاعةُ الإنسان أن يتصرفَ في مجموعةِ ظروفٍ بطريقة واحدة في وقت واحد، وبطريقةٍ مختلفة في وقتٍ آخرَ، وبطريقةٍ متباينة في فرصةٍ ثالثة.

- الرموز: وهي مجموعةٌ من الإشارات المصطنَعة، يستخدمها الناسُ فيما بينهم لتسهيل عمليةِ التواصل، وهي سمة خاصة في الإنسان. وتشملُ عند جورج ميد اللغةَ، وعند بلومر المعاني، وعند جوفمان الانطباعاتِ والصور الذهنية.

- الوعيُ الذاتي :Self- Consciousness وهو مقدرةُ الإنسان على تمثّل الدور، فالتوقعات التي تكُون لدى الآخرين عن سلوكنا في ظروف معينة، هي بمثابة نصوصٍ يجب أن نَعيها حتى نُمثلَها، على حدّ تعبير جوفمان.(د.محمد عوض الترتوري،عن:almualem.net)

5 - المقاربة السوسيوبنائية :

المقاربة السوسيوبنائية، تنطلق من ثلاثة أبعاد أساسية:

- البعد البنائي لسيرورة تملك المعارف وبنائها من قبل الذات العارفة.

- البعد التفاعلي لهذه السيرورة نفسها، حيث الذات تتفاعل مع موضوع معارفها، والمراد تعلمها.

- البعد الاجتماعي(السوسيولوجي) للمعارف والتعلمات حيث تتم في السياق المدرسي، وتتعلق بمعارف مرموزة من قبل جماعة اجتماعية معينة . وعليه فإن المقاربة السوسيوبنائية هي مقربة بنائية تفاعلية اجتماعية (فليب جونير، ترجمة الحسين سحبان،2005). وسنتطرق بنوع من التفصيل لهذه المقاربة في موضوع سوسيولوجيا المعرفة التربوية.

التنشئة

الاجتماعية

ذ رشيد الدبهاجي البطرف

1 - تعريف

التنشئة الاجتماعية هي سيرورة مستمرة ومتغيرة على امتداد الحياة، بحيث إنها تهدف إلى الاندماج الاجتماعي النسبي من لدن الفرد، وباعتبارها ،من جهة أخرى، بمثابة وسيلة لاكتساب الشخصية من خلال استيعاب طرائق الحركة والفعل اللازمة(معايير وقيم وتمثلا ت اجتماعية...) من أجل تحقيق درجة من التوافق النسبي عبر سياق الحياة الشخصية والاجتماعية للفرد داخل تلك الحياة المتغيرة باستمرار.
وتهدف التنشئة الاجتماعية إلى إكساب الأفراد في مختلف مراحل نموهم (طفولة،مراهقة، رشد، شيخوخة) أساليب سلوكية معينة، تتفق مع معايير الجماعة وقيم المجتمع، حتى يتحقق لهؤلاء التفاعل والتوافق في الحياة الاجتماعية في المجتمع الذي يعيشون فيه. وعملية التنشئة الاجتماعية تتم من خلال عمليات التفاعل الاجتماعية، فيتحول الفرد من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي، مكتسبا الكثير من الاتجاهات النفسية والاجتماعية عن طريق التعلم والتقليد، مما يطبع سلوكه بالطابع الاجتماعي.

ويقوم المجتمع من خلال عملية التنشئة الاجتماعية بدور هام في تشجيع وتقوية بعض الأنماط السلوكية المرغوب فيها والتي تتوافق مع قيم المجتمع وحضارته...في حين يقاوم ويحبط أنماط أخرى من السلوك غير المرغوب فيها...

وغالبا مايتم الخلط بين التنشئة الاجتماعية (socialisation)والتطبيع (conformisation) والإخضاع (soumission)والتثاقف(acculturation)، وعليه لرفع اللبس عن تداخل مفهوم التنشئة الاجتماعية مع المفاهيم المشار إليها، من خلال تدقيق تعريف التنشئة الاجتماعية حسب المقاربات السوسيولوجة والنفسية والثقافية التالية :

1 - المقاربة السوسيولوجية :

عرف هذا المفهوم(التنشئة الاجتماعية) عدة مقاربات متفاوتة خلال التطور التاريخي للمجتمعات الغربية، وخصوصا الأوربية؛ في مرحلة الستينيات، مرحلة النمو، حيث كانت التطورية تحتل مكانة متميزة، من خلال التركيز على الفرضية الفيبيرية، التي تقول إن النمو السياسي والاجتماعي والاقتصادي مرتبط بالتنشئة الاجتماعية، أي بالقيم والتمثلات المستبطنة من طرف الفرد. وكانت أغلب الدراسات ذات النزعة الاجتماعية المهتمة بالتنشئة الاجتماعية، تعتمد المقاربة المقارنة؛ كما ظهرت بعض التخصصات في هذا المجال كالتنشئة السياسية التي كانت الموضوع المفضل للدراسات والبحوث .

وفي سنوات السبعينيات، كان اهتمام البحوث منصبا حول منظور جديد يعتبر عملية التنشئة الاجتماعية "كمفتاح" للمحافظة والصيانة والاستمرارية، من خلال أجيال الطبقات المتعاقبة، وبصفة خاصة من خلال الفوارق الاجتماعية. ولذلك انصبت المقارنات والدراسات حول الجماعات الاجتماعية (الطبقات الاجتماعية، الأنماط السوسيو مهنية، الجنس...).

بعد ذلك ، في الأعمال الجديدة حول التنشئة الاجتماعية، كان هناك توجها لتقطيع مجالات تحليلها إلى عدة مجموعات صغرى (sous-groupe)مثل الأسرة، المدرسة، السكن، فضاء اللعب...حيث تم دراسة تأثيرات التنشئة الاجتماعية حسب خصوصيات الأمكنة أو الأمكنة المؤسساتية، ومن خلال مصطلحات الإدماج والتثاقف، وترسيخ التمثلات الذهنية والضوابط والمعايير الاجتماعية.

2 - المقاربة النفسية :

التنشئة هي عملية تعلم الحياة الاجتماعية، أي هي الوسيلة التي بواسطتها يكتسب الفرد المعايير والمعارف ونماذج السلوك والقيم التي تجعل منه فاعلا في مجتمع محدد. كما تعمل التنشئة على إدماج النظام الاجتماعي من طرف الفرد وجعله كجزء من شخصيته والتعبير عن هويته.

3 - المقاربة الثقافية :

يذهب التيار الثقافي إلى ان بنية الشخصية تخضع للثقافة التي تميز مجتمعا بأكمله. والثقافة تعني بصفة خاصة نسق/منظومة قيم المجتمع. فالبنسبة لكاردينر(Kardiner)،كل نسق سوسيو- ثقافي تقابله شخصية قاعدية ما . وعموما، بالنسبة للثقافيين، التنشئة الاجتماعية هي العملية التي بواسطتها ينقل كل مجتمع قيمه للأجيال اللاحقة، ويفترضون ان القيم وباقي عناصر النسق الثقافي تستدمج من طرف الفرد، وتشكل نوعا من البرمجة التي تضبط بطريقة ميكانيكية سلوكه .

2 - أهداف التنشئة الاجتماعية:

تهدف إلى غرس عوامل ضبط داخلية للسلوك، توفير الجو الاجتماعي الملائم، تحقيق النضج النفسي، تعليم الفرد المعارف والمهارات والقيم التي تمكنه من الاندماج في المجتمع.

3 - آليات التنشئة الاجتماعية:

التقليد، الملاحظة، التوح د(وهو تقليد لاشعوري للنموذج المقلد)، الضبط، الثواب والعقاب...

4 - خصائص التنشئة الاجتماعية:

- التنشئة الاجتماعية هي عملية نمو : حيث تنمو بنمو الطفل، من كائن بيولوجي يتحكم في سلوكه وحاجياته الفسيولوجية، إلى فرد ناجح متحرر إلى حد ما من دوافعه، فيصبح متحكما في انفعالاته ونزواته، محاولا التوفيق بينها وبين مطالب البيئة الاجتماعية.

- هي عملية دينامية: لأنها حركة وتفاعل مستمران؛ تفاعل بين الأفراد، وبين الأفراد والآخرين والجماعات التي يتعامل معها الأفراد .وهي عملية مستمرة، فهي سلسلة متصلة ومتتابعة من التغيرات تنطلق من الطفولة وتستمر إلى المراحل الأخرى.

- هي عملية تعلم اجتماعي : حيت تتيح للفرد فرصة التفاعل الاجتماعي مع الآخرين من خلال مواقف وادوار متعددة، فيكتسب الكثير من الخبرات والاتجاهات النفسية. ومعه يرى نيوكومب (Newcomb,1959)أن مصطلح التنشئة الاجتماعية يمكن أن يكون مرادفا للتعلم الاجتماعي.

كما أن هناك بعض المعطيات التي تؤثر سلبا(معوقات) في التنشئة الاجتماعية ومنها: الصراع بين مكونات الجهاز النفسي للفرد، تجريد الفرد من ادواره الاجتماعية، الانعزالية والانطوائية، الطرق التربوية الخاطئة، عدم الاستقرار والتوازن العائلي، المرض والحوادث ، الانفعالات الحادة، المناخ والطقس...

5 - أشكال التعلم المؤثرة في التنشئة الاجتماعية:

ومنها،

* **التعلم المؤثر :** حيث النمط السلوكي المتعلم يكون متبوعا بتدعيم، ليكون موافقا للمعايير والقيم المرغوب فيها؛

* **التعلم المباشر:** وهو عبارة عن توجيه مخطط ومقصود للسلوك وممارسة التدعيم؛ التعلم العرضي: وهو نتيجة لتعلم و تدعيم غير مباشرين و مقصودين؛ آثار العقاب: استعمال العنف لتلافي أنماط السلوك غير المرغوب فيها؛

* **التعلم من النماذج:** وهو عبارة عن تقليد ومحاكاة لأنماط ونماذج سلوكية معينة؛

* **التقمص :** وهو تقليد لأنماط سلوكية وأدوار اجتماعية معينة.

6 - العوامل والمؤسسات المؤثرة في التنشئة الاجتماعية:

* **الثقافة:** تتأثر التنشئة الاجتماعية للفرد بالثقافة العامة للمجتمع . والثقافة هي التراث العام الذي ينحدر إلينا من أجيال سابقة ومتعاقبة، وتشمل المعتقدات والتقاليد والعرف، والقواعد الأخلاقية والدينية، والقوانين والفنون والعلوم والمعارف، والتكنولوجيا، وسلوكات ومشاعر الأفراد والجماعات وعلائقهم وتمثلاتهم ...

* **الأسرة:** هي أهم وأقوى الجماعات الأولية وأكثرها تأثيرا في تنشئة الطفل، وفي سلوكه الاجتماعي ،وبناء شخصيته. فالأسرة هي التي تهذب الطفل وتجعل سلوكه مقبولا اجتماعيا، وهي التي تغرس في نفس الطفل القيم والاتجاهات التي يرتضيها المجتمع ويتقبلها. وهناك متغيرات أسرية تؤثر في التنشئة الاجتماعية للطفل كنوع العلاقة بين الوالدين، اتجاهات الوالدين نحو الطفل ،العلاقة بين الإخوة، المكانة الاجتماعية والطبقية للأسرة، المستوى التعليمي والثقافي للأسرة...

* **جماعة الأقران:** تأثير الأطفال بعضهم على بعض له مميزاته وفوائده في تشكيل حياتهم الاجتماعي، واكتسابهم الكثير من الخبرات، و في إشباع حاجاتهم النفسية، مما يساعدهم على النمو الاجتماعي.

* **وسائل الإعلام :** إذ تؤثر في التنشئة الاجتماعية من خلال الرسائل السمعية أو البصرية او المكتوبة، حيث بواسطة المعلومات والأخبار والأفكار والاتجاهات وغيرها، تعكس جوانب متعددة من ثقافة المجتمع واتجاهاته وعلاقاته الاجتماعية، فتعمل، بالتالي، على تنشئة الفرد على معايير واتجاهات اجتماعية معينة.

* **المدرسة:** المدرسة هي مؤسسة إحدى أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية المتخصصة، حيث تعمل على تلقين العلم والمعرفة ونقل الثقافة من جيل إلى جيل. وهي تسعى إلى تحقيق نمو التلميذ جسميا وعقليا ووجدانيا واجتماعيا، وتربيته على بعض القيم والمعايير والاتجاهات الاجتماعية، و إعداده بشكل يؤهله ليندمج إيجابا في مجتمعه.

ومن بين الأساليب التربوية والنفسية والاجتماعية المساعدة على التنشئة الاجتماعية الإيجابية للمتعلم نذكر: سيادة جو الطمأنينة والشعور بالنجاح، وتحقيق إشباع العطف والتقدير داخل المدرسة؛ التوجيه والإرشاد والعطف المصحوب بالحزم، وإشاعة جو الحرية والديمقراطية والتفهم؛ تعليم الاطفال الحياة الاجتماعية داخل المدرسة من خلال حرية التعليم والتدبير الذاتي لجماعة التلاميذ، وتكوين الاندية والجمعيات، تعلم احترام القوانين والحق والواجب والمسؤولية...انفتاح المدرسة على محيطها الاجتماعي؛ توفير الإمكانيات والوسائل التربوية والمادية والتجهيزية للمدرسة (ملاعب،مكتبات،أندية،وسائل ديداكتيكية...)؛إشباع كل حاجيات المتعلم النفسية والاجتماعية والمعرفية...

7 - حق الطفل في التنشئة الاجتماعية والتعليم :

يمكن وصف عملية التنشئة الاجتماعية بأنها العملية التي تتشكل فيها معايير الفرد ومهاراته ودوافعه واتجاهاته وسلوكه لكي تتوافق مع تلك التي يعتبرها المجتمع مرغوبة ومستحسنه لدورة الراهن أو المستقبل في المجتمع.

والدكتور سعد الدين ابراهيم يعرفها بأنها العملية المجتمعية التي يتم خلالها تشكيل وعي الفرد ومشاعره وسلوكه وعلاقاته بحيث يصبح عضواً فاعلاً ومتفاعلاً ومنسجماً ومنتجاً في المجتمع.

أما الدكتور حامد زهران فيعرفها بأنها عملية تعليم وتعلم وتربية، تقوم على التفاعل الاجتماعي وتهدف الى اكتساب الفرد طفلاً فراشداً شيخاً سلوكاً ومعايير واتجاهات مناسبة لأدوار اجتماعية معينة، تمكنه من مسايرة جماعته والتوافق الاجتماعي معها وتكسبه الطابع الاجتماعي وتيسر له الاندماج في الحياة الاجتماعية. اذ انها عملية تشكيل السلوك الاجتماعي للفرد وهي عملية إدخال ثقافة المجتمع في بناء الشخصية.

8 - خصـــائص التنشئـــــة:

من أهم خصائص التنشئة الاجتماعية انها عملية اجتماعية قائمة على التفاعل المتبادل بينها وبين مكونات البناء الاجتماعي كما إنها عملية نسبية تختلف باختلاف الزمان والمكان وكذلك باختلاف الطبقات

الاجتماعية داخل المجتمع الواحد وما تعكسه كل طبقة من ثقافة فرعية، كما إنها تختلف من بناء اجتماعي واقتصادي لآخر وتمتاز بأنها عملية مستمرة حيث ان المشاركة المستمرة في مواقف جديدة تتطلب تنشئة مستمرة يقوم بها الفرد بنفسه ولنفسه حتى يتمكن من مقابلة المتطلبات الجديدة للتفاعل وعملياته النى لا نهاية لها.

كما انها عملية إنسانية واجتماعية حيث يكتسب الفرد من خلالها طبيعته الإنسانية التي لا تولد معه ولكنها تنمو من خلال الموقف عندما يشارك الآخرين تجارب الحياة. فهي تهدف الى تحويل ذلك الطفل الى عضواً فاعلاً قادراً على القيام بأدواره الاجتماعية متمثلاً للمعايير والقيم والتوجهات. وهناك كثير من الجماعات والمؤسسات التي تلعب دوراً رئيسياً في عملية التنشئة – الأسرة- المدرسة- جماعة الرفاق- أماكن العبادة – النوادي ووسائل الأعلام والوسائط الثقافية المسموعة والمكتوبة والمرئية كلها وسائط حتمية ومفروضة لعملية التنشئة حيث تتداخل لتؤطر الطفل وتوجه حياته وتشكلها في مراحلها المبكرة وعلى الرغم من اختلاف تلك المؤسسات في أدوارها الا انها تشترك جميعاً في تشكيل قيم الطفل ومعتقداته وسلوكه بحيث ينحو نحو النمط المرغوب فيه دينياً وخلقياً واجتماعياً. ان هذه المؤسسات لا يقتصر دورها على المراحل المبكرة من عمر الطفل ولكنها تستمر في ممارسة تدخلها فترة طويلة من الزمن وأهمها بالطبع الأسرة والمدرسة.

الأســـــــرة:

ان للأسرة تأثير كبير في حياة الطفل خاصة في السنين الأولى من عمرة فهي تمثل عالم الطفل الكلي وتؤثر بدرجة كبيرة على تطوير شخصيته ونموه. ويبدأ هذا التأثير بالاتصال المادي والمعنوي المباشر بين الأم وطفلها. فهي ترعاه وتحنو عليه وتشبع حاجاته كما ان دور الأب والاخوة له تأثير كبير على تنشئته وتطوير شخصيته الاجتماعية. ان شخصية الوالدين وموقع الطفل بالنسبة لأخوته ومركز العائلة الثقافي والاقتصادي والصلات القرابية كلها عوامل أساسية خاصة في السنين الأولى من عمره. فتأثير الأسرة يصيب أبعاد حياة الطفل الجسدية والمعرفية والعاطفية والسلوكية والاجتماعية مما يجعل تأثيرها حاسماً في حياته. كما ان الأسرة تنقل الى الطفل قيم ومعايير وتحدد المواقف من مختلف القضايا الأجتماعية والمثل العليا وكذلك مفهوم القانون والمسموح والممنوع كل هذا يشكل هوية الطفل وانتمائه فالأسرة هي المؤسسة الرئيسية في نقل الميراث الاجتماعي فالمسألة ليست إشباعاً لحاجات مادية وانما هي بناء الشخصية وبناء الانتماء.

وإذا طرأت بعض المتغيرات أو المؤثرات داخل الأسرة أدت الى التضارب في أداء الأدوار وأثرت بالتالي على عملية التنشئة فتصبح هي الأكثر تضرراً لتلك المتغيرات فالتفكك الأسري أو إنفصال أحد الوالدين وسلبية العلاقة بينهما أو بين الأبناء والتميز بين أدوار الذكور والأنوثة وما ينتج عنه من عدم مساواة كل ذلك له اثر في توجيه السلوك كما ان الوضع الاقتصادي المتدني للأسرة يؤثر سلباً في إشباع

حاجات الطفل. وان ما تمر به بعض المجتمعات من مشاكل كالحروب والمجاعات وعدم الاستقرار السياسي وتدهور الأوضاع الاقتصادية والكوارث الطبيعية ينعكس سلباً على الخدمات التعليمية والصحية والثقافية وغيرها كلها معيقات حقيقية في وجه عملية التنشئة ولنا في عالمنا العربي أمثله كثيرة على تدني الخدمات المقدمة للأطفال نتيجة للمشاكل السابقة فأطفال العراق والجنوب اللبناني وابناء المخيمات في الأراضي المحتلة والسودان أمثله صارخة لمعاناة حقيقية لشريحة واسعة من أطفال العرب نتيجة لما تمر به مجتمعاتهم من ظروف صعبة. وهذا الوضع اللا إنساني لأطفالنا يتناقض تماماً مع مبادئ اتفاقية حقوق الطفل الصادرة عام 1989 والاتفاقية تضمنت مبادئ كثيرة منها:

1 - يجب حماية الطفل بعيداً عن كل اعتبار بسبب الجنس والجنسية أو الدين.

2 - يجب مساعدة الطفل مع احترام وحدة الأسرة.

3 - يجب ان يكون الطفل في وضع يمكنه من النمو بشكل عادي من الناحية المادية والمعنوية والروحية.

4 - يجب ان يكون الطفل أول من يتلقى المعونة وقت الشدة.

5 - يجب ان يستفيد الطفل استفادة تامة من وسائل الوقاية والأمن الاجتماعية.

وهذه الاتفاقية تكتسب أهمية خاصة لأنها المرة الأولى في تاريخ القانون الدولي تحدد فيها حقوق الطفل ضمن اتفاقية ملزمة للدول التي تصادق عليها إذا تحدد الاتفاقية معايير لحماية الأطفال وتوفر إطار عمل للجهود التي تبذل للدفاع عنهم وتطوير برامج وسياسات تكفل لهم مستقبلاً صحياً ومأموناً ويمكن تصنيف الحقوق الواردة في الاتفاقية الى أربع أقسام: حقوق مدنية – حقوق اقتصادية – حقوق اجتماعية وحقوق ثقافية.

المدرســـــة:

تعتبر المدرسة المؤسسة التعليمية الهامة في المجتمع بعد الأسرة فالطفل يخرج من مجتمع الأسرة المتجانس الى المجتمع الكبير الأقل تجانساً وهو المدرسة. هذا الاتساع في المجال الاجتماعي وتباين الشخصيات التي يتعامل معها الطفل تزيد من تجاربه الاجتماعية وتدعم إحساسه بالحقوق والواجبات وتقدير المسؤولية، وتعلمه آداب التعامل مع الغير.

فالمدرسة تمرر التوجيهات الفكرية والاجتماعية والوجدانية من خلال المناهج الدراسية والكتب التي لا تنقل المعرفة فقط بل تقولب الطفل وتوجهه نحو المجتمع والوطن، كما تقدم المدرسة إضافة الى هذا الجهد التعليمي في التنشئة بجهد آخر من خلال ممارسة السلطة والنظام وأنماط العلاقات في الصف ومع الجهاز التعليمي والرفاق أى انها تحدد النماذج المرغوبة للسلوك من خلال صورة التلميذ المثالي أو المشاغب والناجح أو الفاشل وهكذا نلاحظ ان عمليات التربية بين جدران المدرسة تساهم إسهاماً مؤثراً في عملية التنشئة الاجتماعية فهي عبارة عن مجتمع صغير يعيش فيه التلاميذ حيث يوفقون فيه ما بين أنفسهم كأفراد وبين المجتمع الذي يعيشون فيه وهم في هذا المجتمع الصغير يتدربون على العمل الجمعي

وتحمل المسؤولية والمشاركة واطاعة القانون وإدراك معنى الحق والواجب. والتعامل في المدرسة أساسه الندية فالطفل يأخذ بمقدار ما يعطي على عكس المعاملة الأسرية التي تتسم بالتسامح والتساهل والتضحية. لذا فالمدرسة تمثل مرحلة هامة من مراحل الفطام النفسي للطفل فهي تتعهد القالب الذي صاغه المنزل بالتهذيب والتعديل عن طريق أنماط سلوكية جديدة.

ومن أهم العوامل المدرسية التي تؤثر في التنشئة الاجتماعية للطفل شخصية المدرس فهو مصدر السلطة التي يجب طاعتها والمثل الأعلى الذي يتمثل به الطفل ومصدر المعرفة لذا لابد ان يكون المدرس متسلحاً بالتكوين المعرفي والفضائل الأخلاقية والاجتماعية لأن تأثير كبير في بناء الطفل اجتماعياً ونفسياً ولكي تنجح المدرسة كمؤسسة تعليمية في تحقيق وظيفتها الاجتماعية والتربوية لابد ان ترتكز العملية التعليمية على مجموعة من الأسس المقومات يمكن الإشارة إليها:

1 - الأهداف التعليمية ويقصد بها الأهداف التي تسعي المدرسة الى تحقيقها علماً بأن لكل مرحلة تعليمية أو نوع من التعليم أهدافه التي تتفق مع احتياجات المجتمع من جهة والى قدرات المتعلم من جهة أخري.

2 -احتياجات المتعلم.

أ- مجموعة المعارف والمعلومات والمهارات التي يحتاج المتعلم الى اكتسابها كي يصل الى المستوي التعليمي الذي تتطلبه احتياجات المرحلة التعليمية التي يجتازها.

ب- من مجموعة البرامج من أنشطة وخدمات صحية وغذائية وترفيهية ونفسية واجتماعية.

3 - المعلم وهو المتخصص في إيصال المعلومات والمعارف والخبرات التعليمية للمتعلم وذلك باستخدام وسائل وأساليب فنية تحقق الاتصال.

4 - الإمكانيات المادية وهي الوسائل اللازمة لقيام العملية التعليمية من مبنى وكتاب ووسائل معينة مختبرات- حجرات دراسية – ملاعب الى آخره لذلك لابد أن يتطور مفهوم التعليم من مجرد الدرس والتحصيل للحصول على شهادة الى اعتبار التعليم محورة الإنسان كونه عضواً في مجتمع يجب الاهتمام به من خلال مراحل تعليمية في الجوانب النفسية والاجتماعية والخلقية والجسمية والعقلية حتى يتحقق تكامل متزن بين هذه الجوانب. كما يجب ان يتوجه التعليم لتحقيق المبادئ الديمقراطية حتى يسبغ علية الصفة الإنسانية ويصبح التعليم حق لكل فرد بغض النظر عن مستواه الاجتماعي والاقتصادي. اما اذا أتسم التعليم بتقليدية التدريس وعدم كفاءة المعلمين وعدم كفاية الخدمات التعليمية الأخرى وتقليدية المناهج وسطحية محتواها تجعل هذه المعارف غير قابلة للاستثمار الوظيفي وبذلك تفقد كل مقومات التعليم القائم على التحليل والاستنتاج والنقد والتفسير والتساؤل وبذلك تصبح المعلومات مفصولة عن الحياة وقضاياها ولا تعطي المجال أمام المشاركة في بناء المعرفة.

وفي العالم العربي حدثت إنجازات لا تنكر في ميدان التعليم منذ منتصف القرن الماضي ولكن التعليم في معظم الأقطار العربية لاتزال تقليدياً مقارنة بباقي دول العالم المتقدمة.

وقد أكدت البحوث التربوية على أهمية سنوات الطفولة المبكرة في تشكيل العقل البشري وتحديد إمكانياته المستقبلية مما يعني التركيز على التعليم قبل المستوى الابتدائي. هذا النوع من التعليم متدنية نسبته في عالمنا العربي وتكاد تكون معدومة في معظم أقطاره. أما على مستوى التعليم الابتدائي والثانوي فقد زاد التطور الكمي في عدد الملتحقين فقد قفز من 31 مليون عام 1980 الى ما يقارب 56 مليون عام 1995 مع ملاحظة أن هناك قصوراً في التحاق البنات في التعليم العالي ولمرحلة ما قبل التعليم العالي. والأخطر ان مخرجات التعليم في العالم العربي لا تلبي شروط التنمية ومتطلبات سوق العمل ولا أدل على ذلك من تفشي البطالة بين المتعلمين وتدني الأجور للغالبية من الخرجين. ان هذا الواقع يفرض الاهتمام الجدي بالمؤسسة التعليمية حتى تستطيع أن تخدم أهداف التنشئة واخيراً فان مسؤولية التنشئة الاجتماعية مسؤولية جماعية لأنها متعلقة بالطفل أولاً واخيراً وفي اتفاقية الطفل لعام 1989 عرفت الطفل بكل من لم يبلغ الثامنة عشرة. لذا فالمسؤولية جماعية تقع على عاتق المجتمع والوالدين والمربين والدولة ومؤسساتها الرسمية وغير الرسمية لأن تحسين أوضاع الطفل تقتضي التنسيق والتكامل بين جميع المؤسسات ذات العلاقة ووضع مصالح الطفل في رأس الأولويات لأن الأطفال الذين سنهتم بهم اليوم هم ورثه المستقبل فلابد من توفير عناصر البقاء والنماء والحماية لهم وبذا نكون على الأقل قد مهدنا الطريق لبناء مجتمع المستقبل بإعتبار ان حقوق الطفل هي النداء الأول الذي يجب أن يوجه ضمير البشرية وان يلزم المجتمع الدولي باحترامه. ومن الثابت قانوناً ان كل حق يقابلة واجب. وبناء على ذلك فحقوق الطفل ما هي الا واجبات على الآخرين باعتبار ان الاهتمام بالأطفال هو نقطة البداية للوصول الى التنمية البشرية الشاملة وفي هذا المقام لنتذكر معاً ان أطفالنا في العراق لا يستطيعون امتلاك الدفتر والقلم والكتـــاب.

دراسة بتصرف

مفهوم الدينامية/مفهوم الجماعة/دينامية الجماعات:

د رشيد ابهاي الصرف

مدخل عام

يعتبر دور المربي في العملية التعليمية دورا قياديا في جماعة القسم، يؤثر في سلوك متعلميه و يوجههم نحو الصلاح ، عن طريق التواصل الذي يأخذ بعين الإعتبار حاجاتهم النفسية و العقلية.

و لا يتأتى هذا إلا من خلال التفاعل الإيجابي في إطار جماعة القسم، باعتبارها جماعة إجتماعية نظامية ، لها خصوصياتها التي تميزها عن باقي الجماعات الصغيرة الأخرى.

من هنا كان لزاما على كل من أراد أن يتعامل مع أي جماعة ما سواء أكان مربيا ،أو والدا ، أو قائدا ، أو رجل إعلام ،لكي ينجح في عمله و في أداء مهمته، أن يتعرف على ماهية هذه الجماعة التي يتعامل معها و يتعرف على أهميتها و خصائصها و بنائها و تماسكها، و أهدافها و ديناميتها، و التفاعل الإجتماعي داخلها، بين عناصرها ، و بينها و بين الجماعات الأخرى.

و تعتبر جماعة القسم صنف من الجماعات لها خصائصها و مميزاتها ، وأهدافها التي تميزها و التي يلتزم بها أعضاؤها . و تتحدد جماعة القسم من خلال العمل في إطار متناغم و في كنف مؤسسة تحتضنها و تعمل وفق نظام معين و قوانين مضبوطة ، بحيث يسمح لأفراد هذه الجماعة من الإستفادة معرفيا ووجدانيا و حسحركيا . من اجل إحداث تغييرات في سلوك أفراد الجماعة

من هنا تأتي هذه الدراسة و ذلك لمحاولة الوقوف على تحديد مفهوم دينامية الجماعة داخل القسم، و مميزاتها و مميزاتها وذلك للرفع من الأداء التربوي.

و هذا طبعا لا يتأتى إلا من خلال نظام ييسر كل وسائل العمل الضرورية للقيام بالمهام المنوطة بهم على أحسن الأحوال.

1 - تعريف مفهوم الجماعة:

يختلف الباحثون في مجال الدراسات النفسية الاجتماعية في تحديد مفهوم الجماعة باختلاف الأسس التي يقوم عليها وصف الجماعة أو تعريفها. ورغم تعدد التعاريف فإننا سنركز على تعريف واحد يكاد يكون شموليا وهو تعريف "خليل ميخائيل معوض" باعتباره تعريفا يستحضر مجموعة من التعاريف وهو كالتالي:

"الجماعة وحدة اجتماعية تتكون من ثلاثة أشخاص فأكثر يتم بينهم تفاعل اجتماعي. وعلاقات اجتماعية وتأثير انفعالي ونشاط متبادل على أساسه تتحدد الأدوار والمكانة الاجتماعية لأفراد الجماعة وفق معايير وقيم الجماعة إشباعا لحاجيات أفرادها ورغباتهم وسعيا لتحقيق أهداف الجماعة دائما.

وبصفة عامة هناك صفات ينبغي أن تتوفر في الجماعة حتى تكتسب صفة الجماعة منها:

- وحدة الغرض والأهداف والترابط بين أفرادها.
- أن لا يقل أعضاؤها عن ثلاثة أشخاص.

- أن تهيئ الجماعة لأعضائها الفرص للنمو وإشباع حاجاتهم.

- أن تكون العلاقات مبنية على الود والتعاون.

- أن يكون هدف الجماعة متفقا مع عادات وتقاليد المجتمع الموجودة فيه.

- أن تكون للجماعة قيادة مهما كان عدد أفرادها.

- أن تكون الجماعة على درجة معينة من التنظيم.

2 - أنواع الجماعات :

1 - الجماعات الصغيرة :

تتميز بقلة أفرادها وبكونهم يعرفون بعضهم بعضا. ويكونون جماعة لها استمرارية زمنية محدودة. وأهداف قريبة المدى. وتكون المجموعة قد تكونت بطريقة مقصودة مثل الفرقة الرياضية.

2 - الجماعات المتوسطة :

يكون عددها متوسطا لا يعرف أفرادها بعضهم بعضا بالضرورة ويشتركون في نفس الهدف، وتكون هذه المجموعة قد تكونت عن قصد ولها استمرارية قريبة المدى. ومن أمثلتها الأحزاب السياسية، النقابات، الهيئات الإجتماعية التي تدخل في نفس التعريف.

3 - الجماعات الكبيرة :

تتميز بعدد أفرادها الكبير كما تتميز بكون هؤلاء لا يعرفون بعضهم بالضرورة، ويشتركون في نفس العقائد والقيم ونفس التاريخ كالأمم والشعوب والأوطان...

غير أن أكثر التصنيفات شيوعا هو ما يطرحه أنزيو ومارتن حيث يضعان خمس فئات هي:

الحشد :

وتشتمل على حجم كبير من الناس يجدون أنفسهم مجتمعين في نفس المكان ومن دون هاجس قبلي أو نية مبيتة.

الرهط :

وتتكون نتيجة إجتماع أشخاص بشكل إرادي من أجل التلذذ بهذا الاجتماع عبر البحث عن الشبيه. وتتميز بالإتيان بسلوكات مخالفة أو محرمة أو مفروضة من طرف المجتمع.

التجمع:

كالمخيمات والنوادي والزوايا.

الجماعات الثانوية:

أو جماعات تسير وفق تنظيمات قانونية اقتصادية أو سياسية أو غيرها كالمستشفيات والمدارس والأحزاب. تتسم العلاقات بين أعضائها بالبرودة والطابع غير الشخصي. إنها علاقات معقلنة ومحكومة بقوانين تتغلب فيها التواصلات المكتوبة على الحوار المباشر.

الجماعات الأولية:

أو الضيقة أو الصغرى والتي تعتبر جماعة الفصل فصيلا منها. وتتميز بتسيير قيام علاقات وجدانية قوية داخلها دون أن تطورها.

ويعرف هوماس الجماعة الأولية " على أنها جماعة صغيرة قوامها عدد من الأشخاص يتواصلون بينهم إبان مدة معينة. ويكون عددهم قليلا بحيث يتمكن كل منهم من الاتصال بجميع الأشخاص الآخرين مباشرة بدون واسطة شخص آخر."

3 - مفهوم الدينامية :

تعرف الدينامية على أنها مجموعة من المثيرات والاستجابات التي تحدث داخل الجماعة في المواقف المختلفة التي تمر بها. فالفرد إذ يصدر سلوكا معينا داخل جماعته، فإنه يقابل بالعديد من الاستجابات من باقي الأفراد. وبذلك يحصل تفاعل اجتماعي ونفسي أشبه ما يكون بتفاعل كيماوي.

ويرى : "كولي" أن هذه القوى المؤثرة في العلاقات على شكل تفاعلات تؤدي إلى تغير يحدث تأثيرا في اتجاهات الجماعة. ويمتد هذا التغيير إلى اتجاهات الأفراد وسماتهم الشخصية واهتماماتهم ومهاراتهم وإلى غير ذلك خلال عمليات التفاعل الاجتماعي.

ولعل "ليفين" نفسه يسير في هذا الاتجاه إذ يرى أن الجماعة كل دينامي وأي تغيير في حالة جزء من هذا الكل يؤدي إلى تغيير حالة الأجزاء الأخرى. وليس جوهر الجماعة في تشابه الأعضاء أو عدم تشابههم بل في اعتماد بعضهم على البعض الآخر، وأن درجة الاعتماد المتبادل بين أعضاء الجماعة يتراوح بين التفكك والوحدة المتماسكة.

4 - دينامية الجماعات:

عرف علم النفس الاجتماعي تطورات مهمة مع بداية القرن العشرين خاصة في مراحل الأزمات الاقتصادية والاجتماعية التي عرفها العالم (الحروب الكبرى...) لكن مبحث دينامية الجماعات عرف تطورات كبيرة بفعل النمو والتوسع الذي عرفته الدراسات الأنتربولجية خاصة تلك التي رافقت الاستعمار الجديد لكن أهم بحث طور دينامية الجماعات هو ذلك الذي تعلق بالجماعات الضيقة أو المحدودة كجماعة اليهود أو الجماعات الدينية الأخرى. وجماعة الأقليات عموما. ويعتبر "كرت ليفين" مؤسس دينامية الجماعات. بدءا ببحثه في جماعة اليهود التي كان ينتمي إليها. ويمكن القول أن ضرورة البحث في دينامية الجماعات المحدودة عمل على تطوير دينامية الجماعات.

5 - تعريف دينامية الجماعات:

يمكن اعتبار دينامية الجماعات علما قائما بذاته يختص بدراسة المبادئ والقوى المختلفة المتحكمة في الجماعات وكذلك السيرورة التي تعرفها الجماعة بفضل مختلف التفاعلات. غير أن هذه التفاعلات قد تؤدي إلى تقدم الجماعة ونموها وقد تأخذ شكل صراع وتنافس شديد يؤدي إلى انحدار الجماعة والحط من مستواها. وقد تتشابه طبيعة التفاعل في كل الجماعات وينتج عن هذا التفاعل تقبل أو رفض، نبذ أو استنكار، تجاهل بين الأفراد، صداقات ومودة وغيرها. فأسلوب التقبل والنبذ له تأثير قوي على الأفراد أنفسهم ويتأثر حدث الدينامية في الجماعة بعدة عوامل أهمها:

- شخصية الفرد :

ذلك أن الجماعة تزدهر وتنمو عندما يتوفر لديها أفراد إيجابيون متعاونون ذوو آراء شخصية بناءة ومقترحات سليمة، والقدرة على تنفيذ المقترحات والمخططات. بينما تنحدر الجماعة إذا كثر فيها الأعضاء المغررون ذووا الآراء المتصلبة والمعارضون السلبيون الذين يعارضون كل تقدم، وذووا الاتجاهات التيوقراطية الذين يميلون للسيطرة.

- ثقافة الأفراد وظروفهم الاجتماعية والاقتصادية.
- الظروف الأسرية، تحمل المسؤولية، التبعية، الاتكالية، ضعف الثقة بالنفس.
- التجارب الاجتماعية والخبرات السابقة.
- التنافس على القيادة.

6 - دينامية الجماعات:

تعريف دينامية الجماعة:

تجدر الإشارة قبل تحديد مفهوم دينامية الجماعة إلى أن عبارة "دينامية الجماعات" هي من وضع الباحث الامريكي الألماني كيرت لوين و تعني "تلك القوى النفسية و الإجتماعية المتعددة و المتحركة و الفاعلة التي تتحكم في سيرورة الجماعة ، و التي يمكن التعرف عليها ، بل و قياسها أحيانا".

كما تستعمل عبارة "دينامية الجماعات "للتعبير عن مجموع الطرائق التي تسمح بالتأثيرعلى شخصية الفرد و الجماعة . إذ يكون الهدف منها مساعدة بعض الأفراد الخاضعين لها على إدراك واع للظواهر التي تعيشها الجماعة وعلى تغيير مواقفهم و العمل على تطويرها.

و لا تعني الجماعة هنا ،ركاما من الأشخاص ، و إنما تعني مجموعة أو كتلة من الأعضاء المترابطين و المتفاعلين عن وعي أو عن غير وعي في حقل سيكوسوسيولوجي معين ، من خلال معتقداتهم و قيمهم و أهدافهم.

و بفضل التطور الذي عرفته العلوم الإنسانية في بداية القرن العشرين و سعيها لأن تكون موضوعية كباقي العلوم الأخرى كانت "دينامية الجماعات " إحدى الخلاصات التي جاءت نتيجة التقاء علم النفس و علم الاجتماع فيما يسمى علم النفس الإجتماعي ، و ذلك بعد أن تبين للباحثين أن الجماعات تتميز ببعض الظواهر النفسية التي ليست بالضرورة مجموع نفسيات الأفراد المكونين لها . فشرعوا في وضع القوانين المنظمة لها ، و لم تبق خاضعة لتأمل الفلاسفة كما كان الحال سابقا.

و لا يمكن في هذا المجال إنكار الدور الذي قام به دوركايم في دراسة المؤسسات المجتمعية و القوى المحركة لها . و كذا الدور الذي قام فرويد من خلال التحليل ، و الذي تمت الاستفادة منه، في تفسير العديد من المكونات اللاشعورية و الظواهر العلائقية على مستوى سلوك الأفراد والجماعات.

كما ينبغي الإشارة إلى التأثير الذي مارسته العلوم الفيزيائية على يد كيرت لوين في صياغتها لنظرياته حول الجماعات ، و من هذه العلوم على الخصوص أخذت "دينامية الجماعات" تسميتها و طريقة مقاربتها . و تبدو مقاربتها مثلا في وضع الظاهرة المدروسة داخل حقلها أو محيطها الذي تتفاعل فيه، لمعرفة نوع العلاقات التي تربطها بهذا المحيط، و ماهي نوع السلوكات التي تصدر عن افراد الجماعة و تفسيرها، وكيف يحافظ العنصر منها على توازنه داخل عدد من التيارات و القوى، التي تجري في محيطه الحيوي.

لقد كانت المفاهيم و المتغيرات التي حددها كيرت لوين قادرة على مد الباحث بأداة كفيلة لتحليل موضوع بحثه ووضع فرضيات قابلة للتجريب.

و من العوامل الأساسية التي ساهمت في بلورة هذا المفهوم الجديد هو التطور الحاصل في علم النفس و علم الإجتماع، الأول بدراسة سلوك الفرد داخل جماعة باعتباره سلوكا ذا طبيعة متميزة ، و الثاني باكتشافه لظواهر إجتماعية صغرى ذات طبيعة متميزة ضمن الظواهر المجتمعية الكبرى.

و إلى جانب الجهود التي قام بها كيرت لوين فهناك جهود لا تقل أهمية و التي ساهمت في بلورة هذا المفهوم و هنا الإشارة إلى ما قدمه الباحث الأمريكي

جاكوب ليفي مورينو من خلال طريقته المعروفة بالقياسة الإجتماعية أو الطريقة السوسيومترية، و الخاصة بالكشف عن المستوى المستتر في البنية التلقائية للجماعة الصغيرة.

القياسة الإجتماعية أو السوسيومترية:

كان "جاكوب ليفي مورينو" أن البعد الأساسي في شخصية الفرد هو البعد الإجتماعي ، باعتبار الفرد كائنا اجتماعيا تتحدد شخصيته بفعل تواصله و تفاعله مع محيطه الإجتماعي، و لم يعد ينظر على شخصية الفرد كشعور ذاتي منفصل عن الآخرين . يتم تعامل الفرد مع محيطه على مستويين : مستوى خارجي يعكس جانبا من سلوك الفرد ،و مستوى باطني يعكس الجانب الخفي و المؤثر من هذا السلوك. فهناك مواقف وجدانية و فكرية خفية لا نظامية داخل الجماعة الصغيرة.

تشكل في ترابطها بنية مستترة تعطي صورة عن الفرد و موقعه الإجتماعي داخل هذه البنية.

و يرى مورينو أن البنية المستترة للجماعات الصغيرة هي في نفس الوقت ، واقع وجداني و عقلي (فكري) لا يمكن إنكاره..

وسيلة للكشف Test sosiomètrique و يعتبر المقياس السوسيومتري عن البنية الخفية للجماعة و هو عبارة عن استمارة تتضمن عدد من الأسئلة توزع إسميا على افراد الجماعة ، مع اشتراط الإجابة الصادقة و التلقائية عن الاسئلة ، حتى تكون الأجوبة معبرة عن الوضعية الداخلية التي توجد عليها الجماعة . ويشترط قبل توجيه الاسئلة تحديد المناخ العام للجماعة حتى تكون مناسبة لما هو معيش من طرف اعضاء الجماعة .

و تكون الموجهة على سبيل المثال كالتالي:

- مع من ترغب أن تعمل في تمارين الرياضيات أو العربية أو الفرنسية..

اذكر الإسم أو الأسماء بالترتيب.

- من هو التلميذ أو التلاميذ الذي تظنه يختارك للعمل معه ، أذكر أسماؤهم

- من هو التلميذ أو التلاميذ الذين لا ترغب في العمل معهم في مادة الرياضيات.؟

- من هو التلميذ أو التلاميذ الذين تفضل الخروج معهم إلى الشارع.؟

- من هم الذين تظنهم يرغبون في الخروج معك؟

و يستحسن عند الإجابة ألا يتجاوز التلميذ إختيار ثلاثة أشخاص حتنعكس الإجابة ،عند وضعها داخل الخريطة داخل الخريطة السوسيومترية ،الصورة الحقيقية للعلاقة الفكرية و الوجدانية داخل جماعة القسم.

وبعد جمع الإستمارات يمكن استخلاص هذه الخريطة أو ما يسمى بالسوسيوكرام ، إذ تكشف للمحلل المدرس مايلي :

- من هم النجوم : أي التلاميذ الذين وقع عليهم إختيار أغلب التلاميذ.

- الجماعات الصغرى التي تضم تلميذين أو ثلاثة أو أربعة يتبادلون الإختيار بينهم.

- المنعزلون و المهمشون الذين لا يقع عليهم الإختيار من طرف أعضاء التلاميذ

و يستطيع المدرس عند وضع هذه الخريطة السوسيومترية مثلا ، أن يكتشف بأن هناك شبكة من العلاقات الوجدانية – الفكرية تجمع بين بعض التلاميذ و تلغي البعض الآخر ، تعطي القيمة و الزعامة للواحد دون الآخر ، و بالتالي تصبح للمدرس معلومات عن بنية الجماعة التي يتعامل معها و هذا يعني أن نجاح الفعل التعليمي /التعلمي لا يرتبط فقط بمدى التزام المدرس بطريقته البيداغوجية الموجهة إلى التلاميذ بل أيضا بمدى وعيه بأهمية هذه المجموعة من الأعضاء لها خصوصياتها و طبيعتها.

و على سبيل التوضيح سأستعين بهذه الخريطة التقريبية التي تمثل نموذجا لتوزيع الأعضاء داخل جماعة، و ذلك بعد تحليل و تحديد إختياراتهم :

العنصر أ : تتجه نحوه العناصر ب – ت – ج – د -ه - ي

العنصر ب : تتجه نحوه العناصر ت - ث

العناصر : ك – ل م - ن ،تتفاعل بينها.

يلاحظ من خلال هذه الخريطة السوسيومترية أن العنصرين أ و ب يمثلان الذين وقع عليهما الإختيار و العنصر أ هو النجم و الزعيم.

العناصر ك – ل – م - ن : جماعة صغرى تتبادل الإختيار بينها.

مفاهيم أساسية لتحليل دينامية الجماعة:

هناك مفاهيم مرتبطة بدينامية الجماعة من بينها:

1 - مفهوم التماسك :

و يقصد به القوى التي تربط أعضاء الجماعة بعضهم البعض ، و التي تقاوم كل القوى المضادة و الهادفة إلى تفكيك هذه الجماعات و يتضمن التماسك شعور الفرد و الأفراد بانتمائهم إلى الجماعة و الولاء لها وتمسكهم بعضويتها و معاييرها وعملهم معا في سبيل هدف مشترك.

و لا تصل الجماعات على هذا المستوى من التماسك الداخلي و الخارجي إلا إذا كانت الترابطات المختلفة بين أعضائها تعكس الوجه الحقيقي لما يريد الأعضاء أن تكون عليه هذه الجماعة.

و المقصود بالتماسك الداخلي ، البعد الوجداني و الفكري الذي يتحكم في تنظيم العلاقة بين أعضاء الجماعة.

أما التماسك الخارجي ،فيقصد به البعد ذو الطابع المجتمعي المؤسساتي الذي يتدخل إلى حد كبير في رسم المجال الذي تتحرك فيه الجماعة.

العوامل المؤدية إلى تماسك الجماعة:

1 * العوامل الخارجية: و هي تكون مثلا العوامل التي تتدخل في تنظيم الجماعات المؤسسية ، من حيث الرقابة الإدارية كتحديد مكان وزمان وجود الجماعة ، وكذا التزام الجماعة بنظام محدد تشترك معه في الإلتزام بعدد من المعايير التي ينبغي الخروج عنها كارتباط جماعة القسم بالمؤسسة و تبعيتها لها هذا إضافة إلى التنظيم المادي للجماعة كتوزيع الأدوار و المهام و المسؤوليات و تقسيم العمل.

2 * العوامل الداخلية: أما العوامل الداخلية فهي ذات بعدين :بعد عاطفي ووظيفي.يدور البعد العاطفي حول تكافؤ اهتمامات أعضاء الجماعة و تقارب ميولاتهم ، ويرى فرويد أن توحد الإهتمامات بين أعضاء الجماعة يؤدي إلى توحيد الروابط بين أعضائها ، فيخلق مشاعر الوحدة التي تكون مصدرا من مصادر قوتها.

إضافة إلى ذلك فهناك الرغبة في التواصل مع الآخرين و التي تعتبر نزعة طبيعية لدى الفرد،تشكل الدافع الرئيسي لديه للإنتماء إلى الجماعة و التوحد بها و الدفاع عنها و الحفاظ على تماسكها.

أما البعد الوظيفي فهو يرتكزعلى توزيع الأدوار داخل الجماعة ، و مدى إعتماد الواحد منها على الآخر بحيث إن انعدام الأدوار أو غموضها يعوق عملية التواصل داخل الجماعة . و تعتبر جماعة القسم ، من بين الجماعات التي يتحكم هذان البعدان في تماسكها إلا أن كل بعد منها يضعف أو يتقوى حسب النموذج التعليمي المتبع ، مما تكون له انعكاسات إيجابية أو سلبية على الفعل التربوي.

فالبعد الخارجي المؤسسي ، يتضمن القانون الداخلي للمؤسسة ، و أنواع العقوبات التي تفرضها الإدارة على التلاميذ ، و البرنامج الدراسي و الحجرة الدراسية و نوع و عدد الأشخاص الذين يشكلون الجماعة.

و هي كلها عناصر ترسم المجال الذي يمكن لجماعة القسم أن تتحرك فيه ، وحتى يمكن أن تصل جماعة القسم إلى هذا التماسك يجب أن تتوفر لها الشروط الداخلية الضرورية و معناه تهييئ الجو الملائم لنجاح العملية التربوية.

2 - مفهوم المعايير:

إن الجماعة الصغيرة التي تتوفر فيها شروط التفاعل الدينامي هي جماعة يتقارب أعضاؤها في عدد من المواصفات على مستوى الميول و الاتجاهات و المعتقدات و المواقف، وهذه المواصفات هي مل يوحد أعضاء الجماعة وتخضع

تبلورها لعدد من الاعتبارات ذات طابع سيكوسوسيوثقافي تتطور هذه الاعتبارات على شكل تراضي، تعكس التوافق بين أعضاء الجماعة.

إن هذا لايعني أن كل المعايير التي تخضع لها الجماعة هي وليدة تطورها ، بل إن هناك من المعايير ما يكون سابقا الجماعة ، وخاصة الجماعة المؤسسية النظامية كجماعة القسم مثلا.

المعايير بأنها Etienne minarik:و تعرف "إيتيين ميناريك"

(مجموعة من القواعد ذات طابع قسري تسمح للفرد و للجماعات من الأفراد بتنظيم و ضبط تصرفاتهم و طرائق تفكيرهم ، و تشكل المعايير نظاما حقيقيا من الإشارات و الرموز أي عبارة عن وسيلة للتواصل، و قاعدة للعلاقات بين الأشخاص كما تتضمن نوعا من التماثل للعلاقات الفردية و الجماعية ، و تسمح بالتلاؤم مع الوضعيات المختلفة.)

و تشكل بذلك المعايير الإطار المرجعي الذي يعتمد عليه أعضاء الجماعة في تنظيم علاقات بعضهم البعض و مع المحيط الخارجي.

3 - مفهوم التفاعل:

يعتبر التفاعل بدوره عنصرا أساسيا لدراسة الجماعة ، إذ من خلاله نتبين مدى حيويتها أو جمودها ، كما تتعرف أشكال التواصل بين أعضائها كما يتيح هذا المفهوم التعرف على إيجابية بعض الأعضاء في خلق الديناميكية داخل جماعة القسم ، والتفاعل هو قبل كل شيء تبادل بين الأعضاء و هو يقع عندما يؤثر

طرف مثلا في آخر . ويسمح ايضا داخل الجماعة بالتعرف على آراء أفرادها ، كما يسمح بالكشف عن آراء جديدة.

و تجدر الإشارة هنا إلى أن هناك مجموعة من العناصر الأساسية المؤثرة في عملية التفاعل و التي بدونها ينعدم و هي:

1 * اللغة ، إذ تعتبر اللغة الأداة الأساسية للتواصل باعتباره هو المرحلة الأولى من التفاعل.

2 * الإشارات و الرموز، فلا يخفى الأهمية التي تكتسيها علامات الرفض أو القبول أو علامات الرضى أو النفور و التضايق كمؤشرات على مواقف بعض الاعضاء.

3 * توزيع الأدوار و المهام على أعضاء الجماعة ن فهي تلعب دورا أساسيا في تطوير عمل الجماعة ، ومن تم تتجلى أهميتها في عملية التفاعل.

4 * المعارف و المعتقدات التي يحملها أعضاء الجماعة و كذا قدراتهم البدنية و الفكرية.

5 * حاجات أعضاء الجماعة و رغباتهم ، فحاجاتهم إلى المودة و إلى الإجتماع إلى ألآخرين يدفعهم إلى التواصل و المشاركة في أعمال الجماعة.

6 * شبكات التواصل : فكلما تعددت علاقات العضو مع باقي الأعضاء كلما كان التفاعل أكبر.

من هنا فإن جماعة القسم يتخذ فيها التواصل أشكالا متعددة و ذلك حسب درجة التفاعل بين أفرادها (المدرس/ تلاميذ) (تلاميذ/تلاميذ) ، و كلما كان التفاعل كبيرا إلا و كانت أشكال التواصل كثيرة و غنية.

و هذا طبعا يسهم بنوع كبير في الرفع من التحصيل الدراسي لأفراد هذه الجماعة و كذا إحداث التغييرات على المستويات الثلاث المكونة لشخصية الفرد و هي الوجدانية و العقلية و الجسمانية.

7 - القيادة التربوية:

يتم من خلال المنهج السوسيومتري (منهج قياس العلاقات الإجتماعية)

في كثير من الاحيان ،إختيار القادة . و هناك أنواع من القيادات منها القيادة التربوية ، والتي تقوم بدور إجتماعي تربوي يقوم به المربي أثناء تفاعله مع جماعة القسم ، و يتسم هذا الدور بأن المربي (المدرس) يكون له القوة و القدرة على التأثير في التلاميذ و توجيه سلوكهم في سبيل تحقيق الأهداف التربوية والقيادة التربوية شكل من أشكال التفاعل بين المدرس و جماعة القسم . فالمدرس قائد تربوي يقود جماعة القسم ، يربيهم و يعلمهم ، و يؤثر في سلوكاتهم الإجتماعي، فالمدرس يعتبر بذلك الشخص المركزي في جماعة القسم.

وظائف القائد التربوي:

تتلخص أهم وظائف القائد التربوي فيما يلي:

- المدرس : يقوم بتدريس مادة التخص

- و هو في نفس الوقت مخطط للعملية التربوية.

- منفذ للمنهاج الدراسي.

- حكم و وسيط فيما قد ينشب من صراعات بين التلاميذ.

- مثيب و مؤدب مما يمكنه من الحفاظ على نظام الجماعة.

- نموذج سلوكي و مثل أعلى و قدوة حسنة للتلاميذ.

- رمز للجماعة و استمرارها في أداء مهمتها.

- صورة أب و رمز مثالي للتوحد.

- حارس معايير السلوك التربوي.

- محافظ على تماسك و تكامل لجماعة القسم.

سمات القيادة التربوية:

و القيادة التربوية سمة تكتسب عن طريق التدرب عليها. و يمكن تلخيص أهم سمات القائد التربوي فيمايلي:

- السمات الجسمية: الصحة الجسمية، الحيوية ، و الخلو من العاهات المعوقة للسلوك القيادي التربوي.

- السمات العقلية المعرفية : منها الذكاء العام ، الإبتكار ، التخصص العلمي ، الكفاءة العلمية ، الثقافة العامة، الثراء المعرفي ، اتساع الأفق ، حسن التصرف سلامة التفكير، الحكمة، القدرة على اتخاذ القرارات القدرة على الإقناع و على النقد ، بعد النظر، نفاذ البصيرة.

- السمات الإنفعالية : الثبات الانفعالي ، النضج الانفعالي ، المشاركة الانفعالية، قوة الإرادة ، معرفة النفس، الثقة في النفس، ضبط النفس، التوافق النفسي

- السمات الإجتماعية : الذكاء الإجتماعي ، التعاون، الإيجابية، الإنبساط، مسايرة المعايير الإجتماعية ، المهارة الإجتماعية ، التسامح ، تقبل النقد ، القدرة على الإبقاء على تماسك الجماعة ، القدرة على تكوين علاقات إنسانية.

*- سمات عامة : حسن المظهر ، حسن السمعة ، التواضع ، الأمانة ، العدل القدرة على الحكم الموضوعي ، التدين ، المحافظة على الوقت ، الحزم ، المثابرة ، ...

و تعتبر القيادة التربوية سلوك يمارس ، و تظهر القيادة التربوية حين يمارس المربي (المدرس) دوره التربوي في المواقف التربوية مع جماعة قسمه.

و من أهم خصائص سلوك القائد التربوي مايلي:

- تقديم المعلومات: و هذا أمر متوقع من المدرس حسب تخصصه، كمدرس مادة علمية يقدمها بأمانة و تمكن بنا يلائم مستوى التلاميذ مستخدما طرق التدريس الجيد.

- التوجيه و الإرشاد : فالمدرس الجيد _ المرشد هو التطور الجديد العصري لشخصية المدرس الذي يهتم بتدريس مادة تخصصه ، و في نفس الوقت يقوم بدراسة و فهم التلاميذ كل على حدة و كجماعة . ويقوم بمساعدة التلاميذ و إرشادهم بطريقة مخططة.

- التفاعل الإجتماعي : القائد التربوي يجب أن يكون نشيطا و إيجابيا في التفاعل الإجتماعي و على درجة كبيرة من الوعي الإجتماعي و الذكاء الإجتماعي ، و في مناخ إجتماعي يسوده الديموقراطية.و ما تجدر الإشارة إليه ان التفاعل الإجتماعي بين القائد و التلاميذ يجب أن يسوده العلاقة الإنفعالية النقية (حب كثير+خوف قليل) و أن يبتعد عن علاقة الطغيان (حب قليل+خوف كثير).

- المبادرة و الإبتكار : فالمربي المدرس أنضج من تلاميذه و أكثر منهم خبرة و علما و يتوقع منه أن يكون اكثر مبادرة و أكثر قدرة على الإبتكار ن فهو أول من تتوقع منه الجماعة أن يبدأ بالسلوك و التصرف.

- الطموح و المثابرة : والمربي بحكم قيادته التربوية يصعد بمتعلميه في مستوى طموحهم ، و لابد أن يتوافر سلوك المثابرة لتحقيق مستوى الطموح.

- التخطيط و التنظيم : فالقائد التربوي ، بالإشتراك مع تلاميذه يقوم بعملية تخطيط السلوك الجماعي و تنظيم هذا السلوك و تنسيقه و توجيهه و تركيزانتباه الجماعة على الهدف.

- السيطرة : و لابد أن يتوافر سلوك السيطرة المستندة إلى مركز المربي و مكانته بين تلاميذه.

- المحافظة على التماسك، و المحافظة على التكامل.

- صيانته بناء الجماعة : و هذا أمر هام خاصة بناء العلاقات الإجتماعية الذي يقوم على التجاوب و التقبل و الإهتمام المتبادل المتعاون.

- التوافق النفسي و الإجتماعي : و هذا ضروري جدا في سلوك القيادي و يتضمن السعادة بالعمل مع الجماعة و العمل لصلحها.

- الشورى: و هي من أهم خصائص السلوك القيادي ، قال تعالى:" فبما رحمة من الله لنت لهم ، و لو كنت فظا غليظ القلب لانفضوا من حولك ، فاعف عنهم و استغفر لهم و شاورهم في الأمر".

هذا و يجب أن يحرص المربي على القيادة التربيوة الديموقراطية ، و قد أجريت دراسات تجريبية في المناخات الإجتماعية الثلاثة(الديموقراطية، و الأوتوقراطية، و الفوضوية)، و في إطار ما أطلق عليه البعض اسم "التدريس المركز حول المدرس" أو التدريس الموجه، حيث يحدد المدرس مادة التدريس و موضوعات المناقشة و طريقة التقويم..، و هناك التدريس المتمركز حول التلميذ أو التدريس غير الموجه حيث يكتفي المدرس بعرض عام لمطالب الدراسة و حدود النشاط التعليمي و يترك التلايمذ يحددون أسلوب النقاش و الدراسة و التقويم.

و جاءت كل نتائج هذه الدراسات التجريبية في صالح القيادة الديموقراطية.

طرق و أساليب اختيار القادة التربويين:

هناك العديد من الطرق و الأساليب المتبعة في اختيار القادة التربويين،و من هذه الطرق و أهمها مايلي:

*الإختبارات الموقفية : و في هذه الطريقة يوضع الفرد في موقف مع جماعة التلاميذ و يقوم بسلوك اجتماعي مثل مناقشة موضوع أو شرح درس أو قيادة رحلة أو حل مشكلة و يحدث هذا قي دروس التربية العملية و يصلح قائدا ذلك الذي يلاحظ لديه حسن قيامه بدور القيادة التربوية و توافر سمات القيادة التربوية لديه و سلامة التفاعل الاجتماعي و السلوك القيادي.

*الإختبارات النفسية: خاصة اختبارات الشخصية لتقدير السمات كوسيلة لاختيار القادة سواء في ذلك اختبارات الورقة و القلم و الإختبارات الإسقاطية و معناه قياس القدرة على التصرف و كذا اختبارات قياس المعلومات التربوية و قياس التصرف في المواقف التربوية.

*تحليل التفاعل : و ذلك على اساس من ملاحظة السلوك القيادي باستمرار.

*المقابلة الشخصية : حيث يجري الإختيار الشخصي عدد من الخبراء و المختصين لتحديد مدى مناسبة الفرد للقيادة التربوية.

هذا يجب أن نولي التدريب على القيادة التربوية اهتماما خاصا و ذلك من خلال طريقة القيام بالدور في مواقف التربية العملية.

و معنى الطريقة الأوتوقراطية مثل اتخاذ القرارات الفردية دون إشراك المتعلمين فيها و إصدار الأوامر و عدم إعطاء التلاميذ فرصة التدريب على تحمل المسؤوليات.

و إذا نظرنا على القيادة كسمة من سمات الشخصية فإن معظم سمات الشخصية تكتسب، و إذا نظرنا إليها كدور إجتماعي فإنه يتحدد في إطار معاييرإجتماعية

مكتسبة أيضا. و هذا يجعلنا نرى بطلان القول القديم "أن القيادة يولدون و لا يصنعون" و من ثم فليس هناك حاجة إلى التدريب على القيادة أن النظرة الحديثة إلى القيادة هي إمكانها تعلمها.

و قد لاحظ بافليس سلوك ستة مشرفين على ملاعب للأطفال ، ووجد أنهم جميعا يقعون في أخطاء قيادية مثل اللجوء إلى اساليب أوتوقراطية .ثم أعطى ثلاثة من المشرفين تدريبا على القيادة لمدة ثلاثة أسلبيع ثم قارن بين سلوكهم و

بين سلوك الثلاثة الذين لم يعطوا التدريب على القيادة .فوجد أن الثلاثة الذين أعطواالتدريب على القيادة قد ازداد استخدامهم للأساليب الديموقراطية في قيادة الجماعة و إدارة الملاعب و ارتفع مستوى الروح المعنوية للأطفال و ازداد حماسهم للنشاط و اشتراكهم فيه.

و من طرق التدريب على القيادة تلك التي ابتدعها يعقوب ليفي مورينو و المعروفة باسم طريقة(القيام بالدور) حيث يقوم الفرد بدور القائدMoreno في مواقف متنوعة أشبه ما تكون بمواقف الحياة اليومية ، و يرى البعض أن التدريب يمر بمراحل متتالية فهو يبدأ بالتعرف على النواحي السلوكية المطلوب تعلمها ، ثم يأتي دور ممارسة السلوك ثم نقل ما تم تعلمه في فترة التدريب إلى العمل الحقيقي في القيادة.

و حتى يتحقق التمكن من آليات القيادة الجيدة لابد للمعنيين بهذ الأمر من دراسة علم النفس و خاصة علم النفس التربوي و علم النفس الإجتماعي للإحاطة بالسلوك الإجتماعي و دوافعه و التفاعل الإجتماعي و سيكولوجية القيادة.

8 - مفهوم الزعامة:

يعتبر ظهور الزعامة في الجماعات الصغيرة إفرازا طبيعيا لتفاعل أعضائها في مكان و زمان معينين ، و تكتسي الزعامة أهمية كبرى في دينامية الجماعة لما لها من تأثير كبير على مجرى حياة الجماعة. و تكون الزعامة في الجماعة النظامية المؤسسية من نصيب الشخص الذي تراه السلطة العليا مؤهلا للقيام بها قصد تطبيق بعض تطبيق التعليمات التي تراها السلطة ضرورية بالنسبة لجميع أعضاء الجماعة.

و لاتخرج الزعامة عموما عن الصنفين المعروفين التاليين:

1 - الزعامة الديموقراطية أو القيادة : و يمثلها النموذج القيادي التعاوني ويعتمدType coopératif

2 - الزعامة السلطوية أو الرئاسة: و يمثلها النموذج القيادي السلطوي و يعتمد في زعامته على الضغط و التخويفType autoritaire و الترهيب الممارس مباشرة على الآخرين دون اعتبار لردود فعلهم ، ويشترط الطاعة و الإحترام و الحب أحيانا ولاحظ ريدل أن القسم كمجموعة من الأشخاص يسيره زعيم رسمي (المدرس) لا يشكل بالضرورة جماعة ، وليكون كذلك ينبغي أن يتوحد أعضاؤه وجدانيا انطلاقا من شعور مشترك يتولد لديهم حول شخصية مركزية يمكن أن تكون في القسم ، هي المدرس أو أحد التلاميذ.

و يعطي ريدل عشرة نماذج لهذه الشخصية المركزية من حيث علاقتها بتكون الجماعة أي تلك الشخصية التي تخلق لدى أفراد المجموعة،مشروع من خلال علاقات وجدانية تربطهم بهذه الشخصية.و ينبني هذا التصنيف على تحليل نفسي لعدد من النماذج البشرية التي تستقطب حولها عددا من الأشخاص يشكلون ما يسمى ب الجماعة و هذه النماذج هي:

- العاهل الأبوي Le souverain patriarche
- الزعيمLe leader
- المستبدLe tyran
- المحبوبL objet d amour
- العدوانيL objet de pulsion agressives
- المنظمL organisateur
- الفاتنLe séducteur
- البطلLe héros

- ذو التأثير السيءLa mauvaise influence

- القدوةLe bon exemple

و بناء على ما سبق تكون الزعامة في جماعة القسم من نصيب المدرس باعتبارها جماعة مؤسسية ، إذ أن المدرس هو ذلك الشخص الذي تتوفر فيه الشروط الضرورية و الذي تراه السلطة العليا مؤهلا للقيام بالمهام الموكولو إليه .و يكون له ، بحكم وضعه هذا تأثير كبير على سيرورة الجماعة لدرجة تجعل الحياة فيها انعكاسا لنوع العلاقة التي تربطه بها.

و بناء على ذلك تبدو ضخامة المسؤولية التي يتحملها القائد التربوي (المدرس) إذ تتطلب منه الإستعداد البدني و النفسي و المعرفي لرغبة رعاياه من التلاميذ.

9 – العمل في مجموعات :

1 - ماذا يعني العمل في مجموعات؟

القيم الأساسية للطرق الحديثة (الطرق النشيطة) :

- إثارة الاهتمام التلقائي لدى التلاميذ، حتّى تتوفّر الدافعية في كلّ النشاط .
- احترام حرية الابتكار والمبادرة لدى التلاميذ .
- إيلاء العناصر النفسية والاجتماعية في تطور الأشخاص ما تستحقّ من الاعتبار.

وفي إطار هذه القيم يتنزّل الحديث عن بيداغوجيا المجموعات .

يُقصد بـ"بيداغوجيا المجموعات" تلك التي تتعلّق بمجموعات تلاميذ لا تصل إلى حدّ تكوين قسم بالمعنى العاديّ للكلمة. وتنبثق هذه المجموعات سواء عن طريق تقسيم القسم إلى عدد من الأجزاء الصغرى، أو عن طريق ضمّ تلاميذَ لا ينتمون عادة إلى نفس القسم .

وتقتضي بيداغوجيا "المجموعات" وضع التلاميذ في "وضعيات" بناء ذاتي للمعرفة، وذلك بجعله نشطا وفاعلا خلال عملية التعلّم. وبتعبير آخر، فهي محاولة للانطلاق من" حقيقة" التلميذ وواقعه، بما يستوجبه من توفير جملة من الآليات كـ"الوضعيات المشكلة" و"مقاطع التعلّم" التي تكفل تنوّعا في الإجابات تناسب الفروق الكثيرة بين التلاميذ .

- عمل التلاميذ في مجموعات يعني حسب "فيليب ماريو" وضع التلاميذ في وضعية تعلم جماعيّ، لأن التعلّم ليس مجرّد تلقّ للمعلومة (10% فقط يتعلمون جيّدا بمجرّد الإنصات) ولكنّه كذلك، وأهم من ذلك معالجة تلك المعلومة لامتلاكها .

بيّنت الدّراسات أنّه عندما تتوفّر في مجموعتين نفس الشّروط بحيث لا تختلفان إلاّ في طريقة العمل، فإن الأطفال الذين يشتغلون جماعيا يحققون تقدما أكبر من الذي يحققه المشتغلون فُرادى. وليس سبب ذلك هو اقتداء بعضهم ببعض، بل إنّ الاختلاف في وجهات النّظر يجبر الأفراد على إعادة تنظيم مقارباتهم المعرفية،

وبذلك تنتج حركية العمل الجماعيّ تقدّما معرفيّا فرديّا. فالمسألة وفق هذا الطّرح تأخذ" طبيعة اجتماعية في المقام الأول"، لأنّ كلّ واحد سيحاول إثبات وجهة نظره أمام الآخر ومن هنا جاءت عبارة "الصّراع الاجتماعي المعرفي(Conflit socio-cognitif ") .وتستمدّ هذه المواقف والمقولات روحها من تيارين أساسيّن :

* نموذج "بياجيه (Piaget) "الذي يرى بأن عملية بناء الذكاء تفترض نوعا من فقدان التوازن التّكيّفي : لأنّه عندما تستعصي علينا الحقائق نكون في حاجة إلى مراجعة كيفيّاتنا في التفكير والفعل .

* عديد البحوث والدراسات التجريبية التي أنجزت أواخر الخمسينات في رحاب علم النفس الاجتماعي لاكتشاف دور الصراع الاجتماعي في تكوين الحكم الفردي .والتي تدعّمت بكتابات النفسانيّ الرّوسيّ "Lev S. Vygotsky"والتي لم يقع ترجمتها إلى الأنجليزية إلا في نهاية السبعينات، وفي بعضها يقول: "في تصوّرنا، الاتجاه الحقيقيّ للتفكير، لا يمشي من الفردي إلى الجماعي، وإنما من الجماعي إلى الفردي ." ومن أهمّ الكتب التي سعت إلى نشر هذا المفهوم "La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale"

المجموعة فضاء لتعويد التلاميذ على اتخاذ القرار، وبالتالي فهي فضاء لتحمّل المسؤولية وللتّرشّد الذاتي . وتوفر المجموعةُ الآليةَ التي تنخرط فيها جهود الجميع للبحث والإبداع والابتكار، وبذلك تصبح "منظومة" قادرة على تفعيل القدرات الكامنة وعلى تعديلها في آن .

2 - لمــاذا العمل في مجموعـــــــات؟

لتجاوز جملة من المعوّقات مثل :

- انحباس التواصل: حيث تعين تقنيات العمل في مجموعات كلّ تلميذ على التعبير عن رأيه عن طريق شخص آخر، إلى أن يتعوّد بتدرج على الاندماج في المجموعة وأخذ زمام المبادرة .

- الضعف في التفاعل الاجتماعي: فتقنيات العمل في مجموعات توفّر فضاء "تفاعل" اجتماعيّ متنوّع يعلّم التلاميذ مع الأيّام كيف يتصرّفون شيئا فشيئا في نزاعاتهم "conflits" التي تجمع "التدافع" مع "الشّدّة" مع اللعب مع علاقات "السيطرة/الاستسلام" مع القيادة .

- اهتزاز الثقة بالنفس :حيث يجد كلّ تلميذ نفسه مضطرّا في بعض المواقف إلى أن يشرح بعض "التعلّمات" إلى بعض زملائه أو إلى أن يعبّر عنها، مما يعيد له الثقة في إمكانياته .

- فقدان الدّافعية والرّغبة: فتقنيات العمل في مجموعات توفر وضعيات "حيوية" "dynamiques" "تسمح بالحركة والتحدّث بين الزملاء، وتنظيم الطاولات بطريقة مغايرة، بأخذ المبادرات والقرارات، ولعب الأدوار، وتوزيع المهامّ.. وهذه الحيوية من شأنها أن تقنع التلاميذ بأنهم الفاعلون الحقيقيون في تعلّمهم، فتتولد لديهم الرّغبة في التعلّم .

3 - ما هي المكوّنات الأساسية للنّشاط وفق بيداغوجيا المجموعات؟

- المطلوب الواضح: ولذلك ينبغي التّأكّد من أنّه قد فُهم من الجميع، ويحسن تسجيله بما يجعله في متناول كلّ طرف .

- الابتداء بمرحلة تفكّر فرديّة: تدوم ما بين دقيقة أو خمس دقائق يستجمع فيها كلّ تلميذ أفكاره وموارده حول القضيّة المطروحة، ويسجلها في ورقة، ليُدمجها بعد ذلك مع مجلوبات زملائه في إطار المجموعة .

- اشتراط أثر مكتوب: يصلح للتلاميذ حتّى يراجعوا عملهم، وللأستاذ حتّى يتابع سير نشاطهم، إلا إذا كانت أهداف النشاط تقتضي عكس ذلك :في حالات العمل على الذّاكرة مثلا أو اختبار القدرة على المبادهة أو الارتجال ..

- توزيع الوقت على مراحل إنجاز العمل: فالدراسات في هذا المجال تؤكّد أنه كلّما كانت مدّة "المهمّة" محدّدة وقصيرة كلّما كان الإنتاج أفضل. بالإضافة إلى أنّ التلاميذ يستحسنون هذا التوقيت المنضبط، ويعيشونه كتحدّ .

- إنجاز تحليل جماعيّ لنتائج كلّ مجموعة: وذلك من خلال :

* تعليق النتائج .

* إصلاحها عبر التفاعل المتواصل مع التلاميذ .

* تطعيمها بمعطيات إضافيّة مكمّلة .

* إثراؤها بمعطيات جديدة، كالقاعدة التي تنظم كلّ النتائج التي توصّل إليها التلاميذ ..

وهذه الطريقة في التحليل من شأنها أن تساهم في بناء شخصية التلاميذ لأسباب ثلاثة على الأقلّ :

* تعطي للقسم صورة واضحة عن إمكانياته

* تمكّن من إعادة تنظيم المعارف التي وُلدت في أحضان المجموعة

* تضمن الأثر الذي يسعى إلى إحداثه النشاط في مجموعه

- التّكليف بعمل فردي للمواصلة: يكون في شكل تمارين أو درس إضافي، أو بحث، أو تحرير... تدعّم التعلّم المحَصَّل في القسم وتثريه .

4 - متــى يمكن اللجوء إلى "المجموعات"؟

*** في بداية الحصة :**

- لإثارة قسم

- تيسيرا للتواصل وذلك لوجود معوّق أو صراع ينبغي تنظيمه

- لجمع معلومات ضرورية للانطلاق في الدّرس

- لإيقاظ الفضول والدّافعيّة، وصنع الجاهزية للدخول في تعلّم جديد يكتشفونه بأنفسهم

*** وسط الحصة :**

- لتطبيق ما نظّر له

- لتعديل مسار الدّرس حسب درجة الفهم

- لتبين ما يحتاج إلى معالجة

*** نهاية الحصّة :**

وذلك لإطلاق نشاط ذاتي يستكمله التلميذ في فضاءات أخرى غير القسم: كالنّادي أو البيت أو المكتبة أو المخبر.. ولا مانع من أن يكون هذا العمل مع كبار آخرين مسؤولين عن مجموعات ..

5 - نماذج من تقنيات المجموعات :

هناك أكثر من تقنية لتنشيط المجموعات لا يمكن استيفاؤها في مثل هذا الموجز، ولكن سنقتصر هنا على بعضها الذي كثر استعماله وظهرت نجاعته :

**** تقنية 1 .2 .4 .8 .16***

* يقدّم المطلوب لكامل القسم

* تدوم فترة التفكّر الذاتي خمس دقائق

* اشتراط الأثر المكتوب، لأنها تقنية قائمة على البناء المتدرّج للتّعلّم

* توقيت مراحل الإنجاز :

- ينصرف التلاميذ بعد ذلك إلى العمل اثنين اثنين: كلّ مع جاره، مع ضرورة تأليف إجابتيهما في ثماني دقائق

- يمرّون بعد ذلك إلى مجموعة رُباعيّة أين يؤلفون الإجابتين السابقتين في عشر دقائق

- ثمّ يمرّون إلى مجموعة ثُمانية بنفس المطلوب مدّة خمس عشرة دقيقة

* ينجز التأليف الجماعي بأن يُطلب من كلّ مجموعة (رباعيّة أو ثمانيّة حسب الوقت الذي اختار الأستاذ أن يوقف فيه العملية) أن تسجّل إنجازها النهائي على السبّورة. ولأن هذه المرحلة قد تكون طويلة فمن الأفضل أن توزّع أوراق كبيرة (أو أوراق شفافة عند توفر عارضها) على المجموعات النهائية لتسجيل الحصيلة الأخيرة لعملهم بطريقة واضحة. وتدوم عملية التأليف الجماعية هذه عشر دقائق .

* يطلب من التلاميذ تسجيل التأليف الذي أصلحه الأستاذ وأثراه، ليكون بمثابة عمل فردي تدعيمي .

- التقنية الكلاسيكية لتجميع التلاميذ في ثلاثة أو أربعة أفراد :

* ينتظم التلاميذ في مجموعات ثلاثية أو رباعيّة باختيار شخصي، أو بإملاء من الأستاذ (يعتمد على مواصفات التفريق التي اختارها بناء على التشخيص الأولي)

* يوزّع الأستاذ على كلّ مجموعة وثائق مختلفة، حتّى وإن تعلقت بنفس الأهداف، ويطلب منهم تقريرا حول أعمالهم ليُعتمد في التأليف النهائي الجماعي .

* تعمل كلّ مجموعة ما بين 10 إلى 20 دقيقة حسب دقّة التعلّم، ثم تعرض عملها على القسم في دقيقتين أو ثلاث .

* ينجز الأستاذ في عشر دقائق التأليف بين مختلف التقارير، مع إثرائها بمعطيات مكملة أو جديدة ..

تقنية الرّسول :

* يجتمع التلاميذ في مجموعات ذات 4 أو 5 أفراد لإنجاز التعلّم المطلوب مدّة 10 أو 15 دقيقة، بعد أن تكون كلّ مجموعة قد اختارت "رسولا" يمثّلها

* يطوف الرسل في نهاية الوقت المخصّص على كلّ مجموعة لإفادتهم بما أنجزوه، وذلك بحساب دقيقتين لكلّ رسالة .

* يسجّلون ما نقلوه على السبورة لإعلام الرسل الآخرين وإعلام الأستاذ الذي سيستثمر بدوره هذا المسجّل في مداخلته

تقنية فيليبس 6.6 "Philips

* "فيليبس" هو اسم مبتكر هذه التقنية، و6.6 تعني 6 مشاركين مدّة 6 دقائق

* يجتمع التلاميذ وفق مجموعات سداسية تختار "منشطا" و"مقررا" و"ناطقا "

* دور" المنشط" أن يحاور كلّ عضو (بما في ذلك نفسه) مدّة دقيقة حول الموضوع المطروح، بما يجعل الوقت الجمليّ 6 دقائق .

* يسجّل المقرر ما يدور في كلّ حوار مع اجتناب المعلومات المتكررة، والأفضل أن يكون التسجيل على ورقة كبيرة وبخط واضح حتّى يعرض العمل على كامل القسم .

* عندما تنتهي المحاورات، يعيد أعضاء الفرق قراءة التقارير ومناقشتها وتنقيحها مدّة خمس دقائق .

* دور "الناطق" أن يعلّق تقرير مجموعته وأن يقرأه على القسم .

تقنية المحادثـــة :

* يختار كلّ تلميذ أحد الرقمين 1 أو 2 ليتسمّى به داخل مجموعة ثنائية

* كلّ حامل رقم 1 يسأل زميله الحامل رقم 2 مدة دقيقة، ثم تتبادل الأدوار

* يعرض كلّ تلميذ نتيجة حواره أمام كامل القسم

* تدخل الأستاذ يكون مساوقا للعروض، مع تسجيل المعطيات التي يراها ضرورية لعمليّة التأليف

تقنية العيّنــة :

* يقسّم التلاميذ إلى مجموعتين :

- مجموعة "العينة"، التي تجلس في شكل نصف دائرة قبالة القسم، وتمثل ربع عدد التلاميذ الإجمالي، وهي التي تتولّى مناقشة الموضوع المطروح

- مجموعة المشاهدين الذين يتمثل دورهم في الإنصات إلى المناقشة التي يديرها زملاؤهم، ويطرحون عليهم الأسئلة

تجري هذه التقنية على النّحو التالي :

- الخطوة الأولى: تكلّف "العينة "بمناقشة الموضوع المطروح مدّة 10 دقائق. ويمكن للأستاذ أن يتدخّل لإثارة النقاش عبر معطيات تكميلية أو جديدة. بينما يسمع فريق المشاهدين في صمت ويقتصرون على تسجيل أسئلتهم على أوراق

- الخطوة الثانية: تَكُفّ "العيِّنة" عن الحديث وتأخذ في تقبّل الأسئلة (ينهض تلميذ منشط بالعملية)، ثمّ تتولى الإجابة مدة 10 دقائق. وكلما عجزت "العَيِّنَةُ" عن الإجابة يتدخل الأستاذ .

- الخطوة الثالثة: صياغة تأليفية جماعية يشرف عليها الأستاذ .

**** تقنية "العَيِّنَة"***

هذه مجدية جدا في تعليم التلاميذ أن ينصتوا إلى بعضهم البعض، وأن يتحكموا في وقت تدخلاتهم، وأن يستدلوا على أفكارهم ..

**** تقنية زوبعة العقل :***

* هي تقنية هامّة لإثارة الخيال والابتكار ولذة الاكتشاف، ولتنشيط الذاكرة

* المطلوب هو التعبير عن كلّ ما يخامر الذهن مما يتعلّق بالموضوع المطروح

* يسجّل الأستاذ هذه التعبيرات على السبورة مذكرا بين الفينة والأخرى بالموضوع

* بمعونة التلاميذ يَنْظُم الأستاذ المعطيات المحصَّلة في محاور مختلفة مستعملا وسائل شتى كالألوان

بحث آخر حول

دينامية الجماعات

1 - ماهى الشروط التاريخية التى ساهمت فى تبلور "دينامية الجماعات"؟

الشروط التاريخية التي ساهمت في تبلور وتطور دينامية الجماعات حسب ميكلي هي

- تعدد ظاهرة الجمعيات بالولايات المتحدة دعمت الاهتمام بعلم النفس الخاص بالجماعات
- مشكل المردودية في المعامل
- التطور الحاصل في علم النفس وعلم الاجتماع
- تكثيف البحوث في و.م.أ حول عوامل التماسك الفعالية للوحدات العسكرية الصغيرة والمنعزلة
- البحث في الظواهر الاجتماعية وذلك لإكتشاف الوسائل التي بفضلها يمكن التأثير على الجماعة

2 - أكثر المعايير تداولا فى تصنيف الجماعات :

معيار التصنيف

- الحجم
- أهداف الجماعة وضائفها الاجتماعية
- تفاعل الأعضاء على أساس الأدوار التي يقوم بها
- بزوغ الأعضاء إلى التفاعل فيما بينهم على أساس شخصي
- مركز ضبط النشاط الجماعي
- مستوى التماسك
- التقارب المكاني
- درجة قوة العلاقات بين الاعضاء

3 - ديناميةالجماعات Dynamique des groupes

1) ما المقصود ب: دينامية الجماعات؟

تشير كلمة دينامية في الأصل الاشتقاقي إلى معنى القوة عند اليونان.

ترجع أغلب الدراسات استخدام كلمة دينامية الجماعات إلى"كورت ليفين" عام 1944 في مقال له حول العلاقات بين النظرية والتطبيق في علم النفس الاجتماعي.

أما"ميزونوف" فقد تناول هذا المفهوم (دينامية الجماعة) في كتابه"دينامية الجماعات" وعرفه بقوله: «إن تعبير دينامية الجماعات، مأخوذ في معناه الواسع. يهتم بمجموع المركبات والتطورات التي تتدخل في حياة الجماعات، وخاصة الجماعات"وجها لوجه" أي التي يكون أعضاؤها جميعهم موجودين سيكولوجيا بالنسبة لبعضهم البعض، ويجدون أنفسهم على علاقة متبادلة وتفاعل تقديري».

وعلى هذا الأساس يمكن اعتبار"دينامية الجماعات" حقلا معرفيا يهتم بالكشف عن:

طبيعة الجماعات.

خصائص الجماعة.

شروط الجماعة.

كل ذلك من حيث:

النشأة.

النمو.

العلاقات بين الأفراد المكونين لها.

العلاقات مابين الجماعات والجماعات الأخرى المناظرة لها.

بتعبير آخر فإن دينامية الجماعات تتناول بالدراسة والبحث.

التفاعلات.

أشكال العلاقات بين الأفراد.

وذلك بهدف:

التعرف على الخصائص النفسية والاجتماعية التي تتوفر داخل الجماعة. ولتحقيق ذلك تنطلق هذه الدراسة من طرح مجموعة من الأسئلة الهامة والأساسية مثل:

ما الناحية المرتبطة بتغير عضو من الأعضاء في نواحي الجماعة؟

في أي ظرف من الظروف تستطيع الجماعة أن تواجه تغييرا في قيادتها؟

ما هي الضغوط الممارسة داخل الجماعة والتي تستلزم وحدة التفكير والاستجابة بين أعضائها؟

هل التغيير الحاصل داخل الجماعة يزيد من إنتاجها أو يقلل منه؟

إذا تحقق التآلف والتماسك بين أفراد الجماعة فأي النواحي الأخرى ستخضع للتغيير؟

رشيد ادابهاتصرف

تشتمل الدينامية الداخلية للسلوك الجماعي على :

- جو الجماعة
- أنماط التواصل
- الاحساسات الجماعية
- الدور العام للجماعة
- مستويات الجماعة
- كل ما يمكن أن يكون صادرا من داخل الجماعة نفسها (...)

تشمل الدينامية الخارجية للجماعة على ما يلي:

الاحتكاك والتفاعل مع إطارات اجتماعية أخرى

معايير الثقافة التي تعتبر الجماعة طرفا فيها تفرض ضغطا مستمرا على الجماعة من الخارج

التعرف على مدى تقبل المجتمع للأعمال المنجزة

الاسترشاد بالجماعات الأخرى عند تقرير برنامج عمل للمجموعة

4 - قياس دينامية الجماعات (القياس الاجتماعي)

القياس الاجتماعي

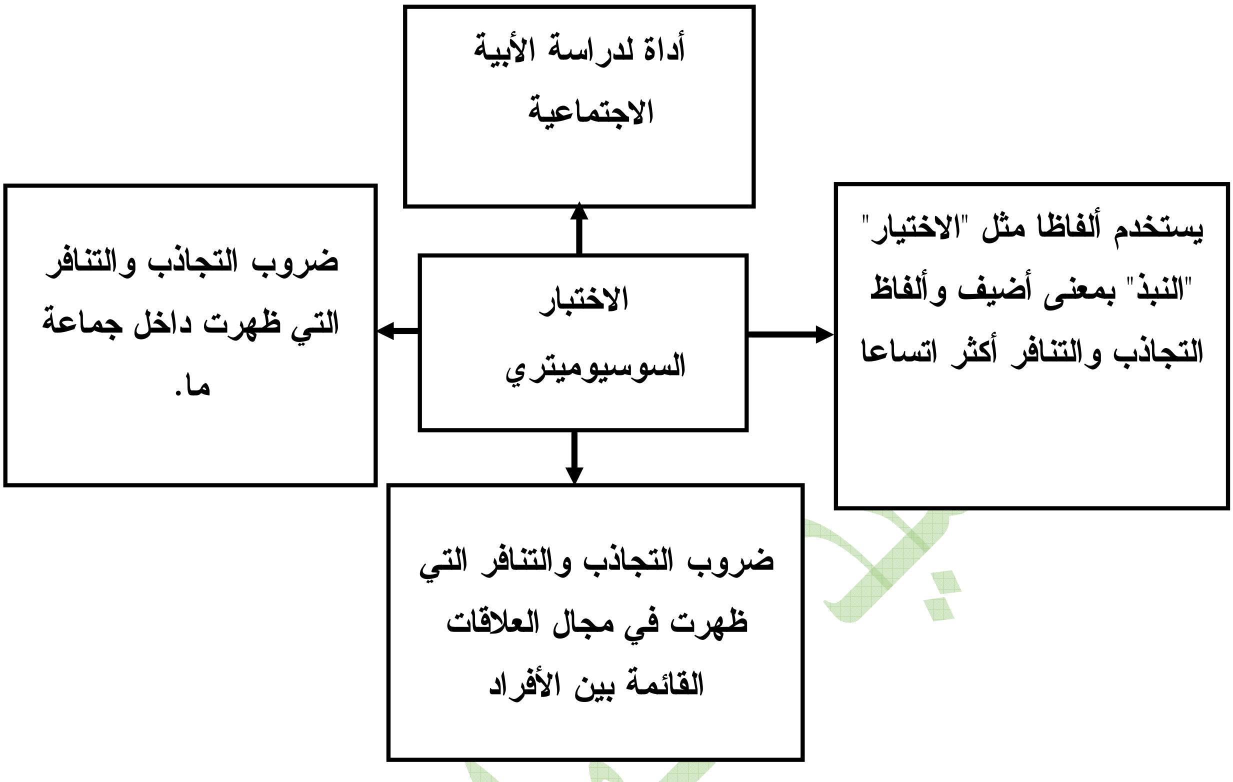
دراسة دينامية العلاقات الاجتماعية

"مورينو" ترابط الكائنات الإنسانية فيما بينها من خلال أنماط علائقية التجاذب، التنافر اللامبالاة

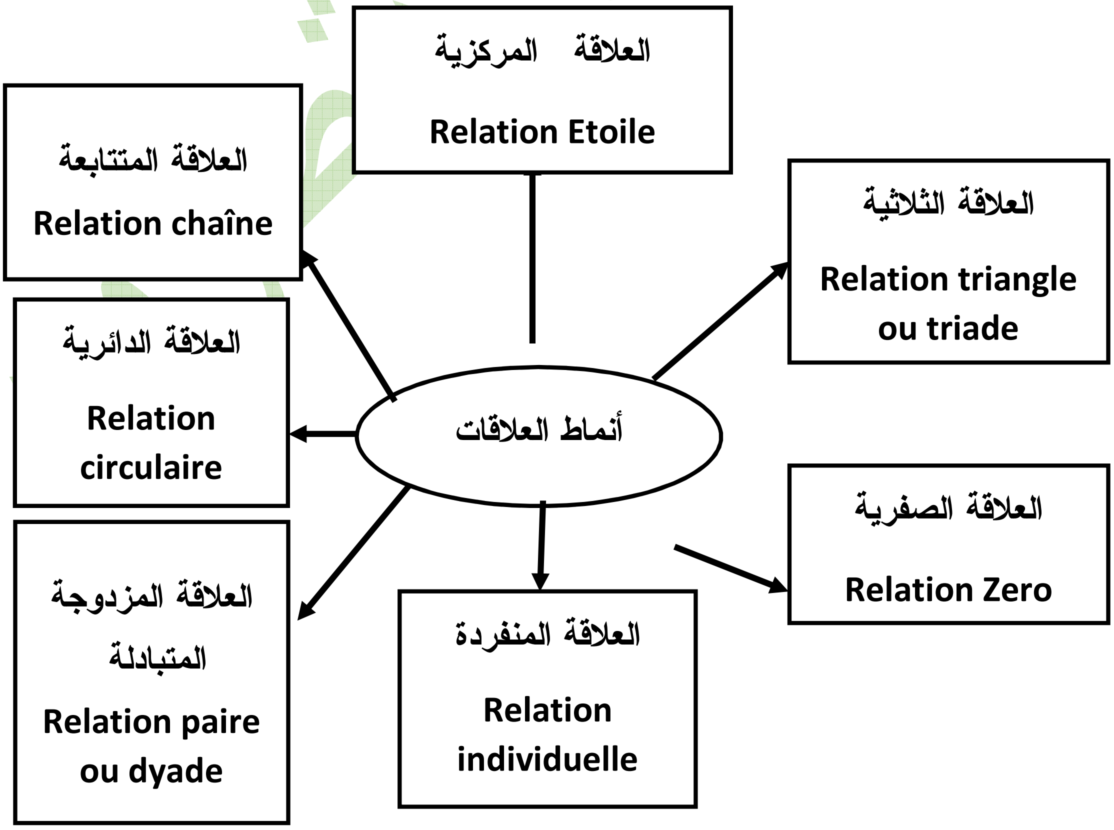
دراسة لقياس الأبعاد النفسية في امتداداتها الفردية – الجماعية

أداة تستخدم في قياس مدى التنظيم الذي يظهر في الجماعات (مورينو)

5 - الاختبار السوسيوميتري



6 - بعض العلاقات المميزة للجماعة



7 - مميزات الجماعة:

يقول: KLewin (1951):«إن تصور الجماعة ككل دينامي لابد أن يتضمن تعريفا للجماعة يعتمد على التأثير المتبادل بين أعضائها، وأنه من الضروري تأكيد هذه النقطة لأن تعريفات متعددة للجماعة تستخدم التشابه بين أعضاء الجماعة أكثر من استخدامها التأثير المتبادل الدينامي للجماعة كعامل أساسي...».

إن الجماعة هي أكبر من مجموع أعضائها، وهذه النظرية الكيفية تتميز بكونها تنصب على حركيات أعضائها في نسق واحد وتماسك في الزمان والمكان لأجل تحقيق أهداف محددة. إن التفاعلات المستمرة داخل بنية الجماعة هو ما يكسبها شخصيتها المعنوية وما يجعل بناءها رهين بمدى التماسك/ اللحمة بين عناصرها.

يحدد كل من : "Harari" و "Me David" (1968) الجماعة النفسية الاجتماعية:".....بأنها عبارة عن نسق تنظيمي مكونة من فردين أو أكثر مترابطين معا لكي يقوم النسق التنظيمي ببعض وظائفه، وله مجموعة محددة من الأدوار التي تربط بين أعضائه، وله مجموعة من المعايير والتي تنظم وظيفة الجماعة وكل عضو من أعضائها...".ويؤكد " Shaver" (1977) على الخصائص المتعددة قائلا:«....إن الجماعة الاجتماعية عبارة عن جمع له مضمونه السيكولوجي الخاص بالأفراد، والذي يعتمد على وعي الفرد بأعضاء الجماعات الأخرى، وعلى عضويته في الجماعة وعلى المعنى الإنفعالي للجماعة...».

مما سبق، يمكن استخلاص وإضافة المميزات التالية:

إن الجماعة يتميز أعضائها بالاشتراك في مجموعة من المعايير والمعتقدات والقيم...

بالأهداف المشتركة المعلنة وغير المعلنة الواعية وغير الواعية

بالفضاء التواصلي والمناخ السيكوسوسيولوجي الذي يحدد نوعية العمل والمنهج.

بالمرجعية التي تمد الجماعة بكل مقومات أفعالها السابقة والتطورات اللاحقة.

بالحجم الذي يعطي للجماعة مكانتها ومساحتها وقوة أفكارها ومعتقداتها.

بالدينامية التي تغذيها بالتعديلات والتغيرات والتقلبات في الاتجاه والمسار.

بالمعايير التي تحدد مدى انزياح الجماعة وقيادتها عن السياق والاستراتيجية المرسومة.

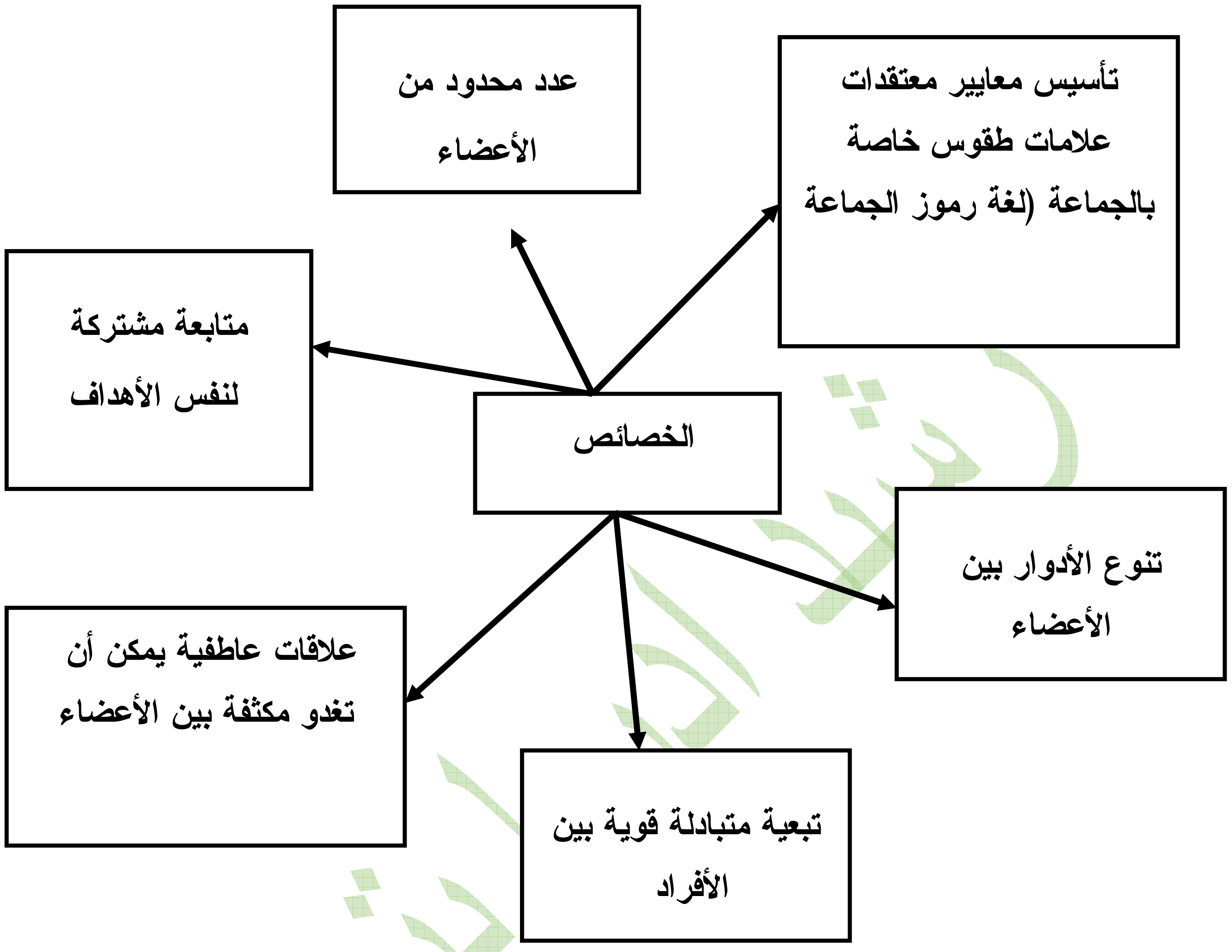
بالحاجة إلى الانتماء واستمرارية التجاذبات أو الانصياعات في إطار قانون الجماعة، وبالحاجة إلى التعاطف وبناء التوازنات السيكوسوسيولوجية.

بافتراض العلائق وتبادل الأدوار والمهام وتوزيعها بين أعضائها من جهة ومع مختلف الجماعات الأخرى المتشابهة أو الفرعية من جهة اخرى.

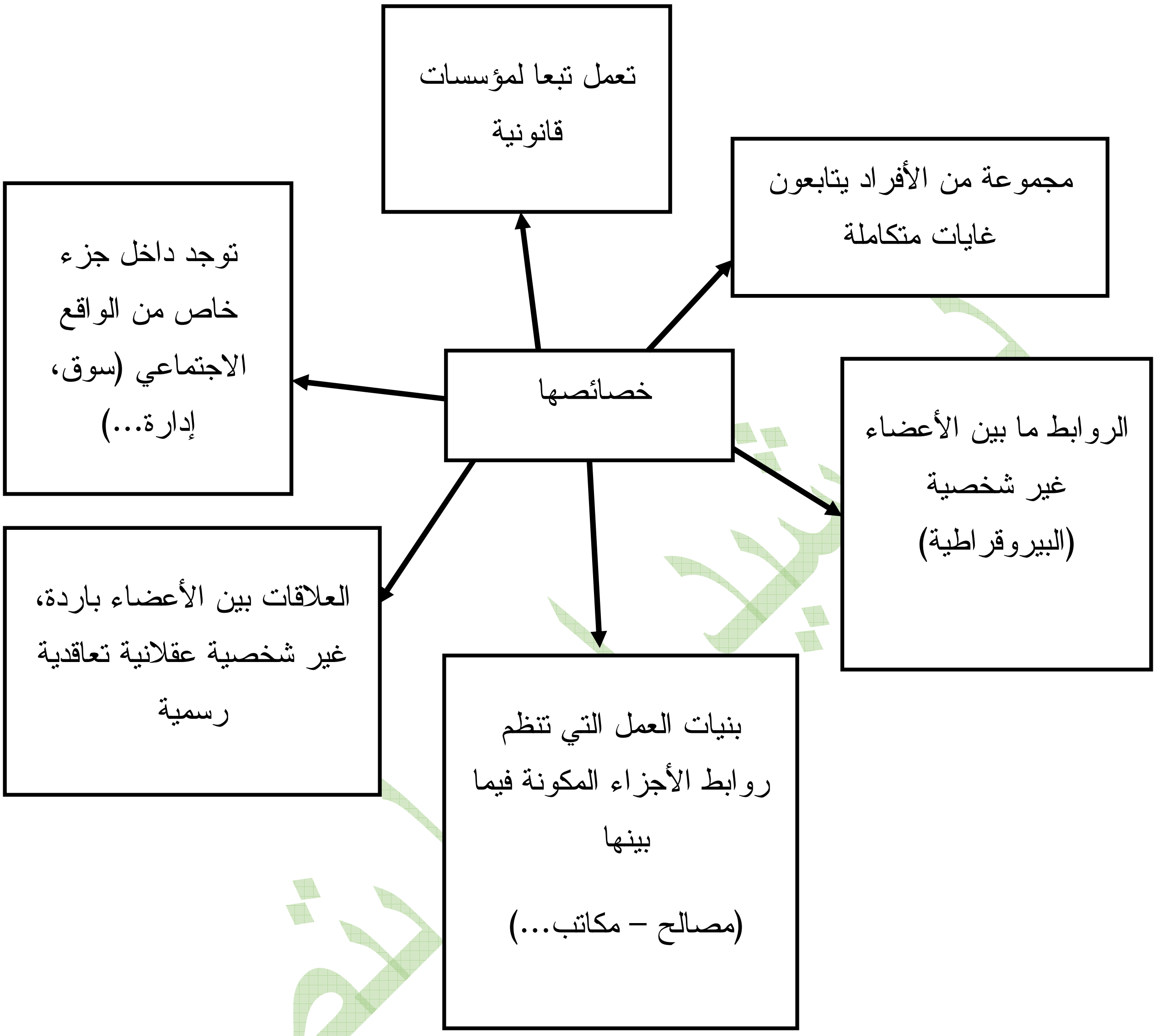
بتحديد مستويات الطموح وعقلنة الأهداف وضبطها ومراقبتها. (ميتا معرفية التواصل) وذلك تجنبا للفشل.

المعايير / نوع التجمعات	عدد الأفراد	حياة الجماعات	درجة التنظيم	المميزات	نمط العلاقات	الفروق في الأدوار	وعي بالأهداف	خصائص الأفعال المشتركة
حشد Foule	مهم	من بضع دقائق إلى عدة أيام	جد ضعيف	بروز وتشكيل اعتقادات ضمنية	العدوى والانفعالية	فروق ضئيلة	ضعيفة	أفعال انعالية في وقت قصير
تجمع groupement	متغير من الأصغر إلى الأكبر	من عدة أسابيع إلى عدة شهور	متوسطة	تغير بسيط صيانة الاعتقادات والمعايير	علاقات سطحية	فروق أقل بروزا	متغير من ضعيف إلى متوسط	محدودة ظاهرة المقاومة خاملة
عصابة bande	قليل من 4 إلى 20	من عدة أسابيع إلى عدة أشهر	ضعيفة	تعزيز الاعتقادات والمعايير	العدوى في البحث عن التشابه التوحيد مع القائد	ضعيفة لكن نادرا ما تحضر بوجود القائد	وعي متوسط	تصرفات عشوائية
جماعة ثانوية Groupe secondaires	متغير من الأوسط إلى الأكبر	طويل من عدة شهور إلة عدة عقود	جد مهمة	معايير مصاغة بالضغط المؤسساتي	علاقات وظيفية	جد مرتفعة متدرجة حسب الأهمية	متغير جدا من ضعيف إلى مرتفع	زيادة الأفعال تخطيط روتيني بروز البيروقراطية
جماعة أولية	قليل من 5 إلى 15	جد متغير من عدة ساعات إلى عدة سنوات	مرتفعة	تغيير المعايير والاعتقادات بضغوط غير شكلية	تغير ممكن للعلاقات الإنسانية المتسعة والغنية	مرتفعة الإمكانية تغير الأدوار	مرتفع أهداف مشتركة	طاقة ابداعية أفعال متجددة

8 - خصائص الجماعة الأولية أو المحصورة ؟



9 - الجماعات الثانوية :



تقنيات التنشيط

أولا - أهمية تقنيات التنشيط:

تكمن أهمية تقنيات التنشيط ، على اختلافها وتنوعها ، في التعامل مع جميع المستفيدين ، في إطار ورشات التكوين والتدريس ، كأعضاء (فاعلين) أي مشاركين في إنجاز الأنشطة والتعبير عن الآراء، والمواقف، واتخاذ القرارات ، وفي التقويم ،وتحمل المسؤوليات ... وذلك لضمان إنتاجية أفضل في أجواء تفاعلية وتواصلية يسودها الاحترام والتقدير والتفاهم والود والمرح ... بعيدا عن التعصب والإلزام والفرض المفضي إلى الملل والرتابة أو الاتكالية أو السطحية أو الضجر أو الصراع ...

نقدم بين يدي القارئ ، أهم التقنيات الحديثة والمتداولة في حقول التنشيط على اختلاف مستوياتها في مجالات التكوين والتدريس ، بشكل إجرائي عملي قابل للتطبيق والملاءمة بحسب فئات المشاركين (السن ، الجنس ، المستوى الدراسي والمعرفي ، المهنة ، الوسط الاجتماعي ، مراكز الاهتمام ، والتجارب والخبرات...) أو بحسب الأنشطة المقترحة و أهدافها وموضوعاتها ومدتها وتوقيتها وترتيبها في برامج مسطرة أو متفق عليها ومكان إجرائها ... أو بحسب رغبة المنشطين ومؤهلاتهم وخبراتهم ، أو بحسب دعامات التنشيط و ميزانية البرنامج ... مع الحرص على تنويع التقنيات خاصة إذا كانت الدورة التكوينية أو مدة التدريس ليست بقصيرة ، تفاديا لحالات الملل الناتجة عن التكرار والرتابة ...

نود الإشارة إلى أن هذه التقنيات لا تكتسب أهميتها إلا في سياق التمارين كأساليب تدريبية ، تستعمل في إنجاز و تقويم الأنشطة التفاعلية .

ومن مزايا التمارين ، الدفع إلى التعلم الذاتي و التحفيز على التفاعل و المشاركة ، فضلا عن إثارة الإهتمام وشد الإنتباه . ولكي يحقق التمرين أهدافه المرجوة ، يجب ربطه بالموضوع المقترح ،وصياغته بأسلوب واضح ومركز و مشوق ، فضلا عن ضبط الوقت ، وتوفير الوسائل والدعامات المساعدة على إنجازه .

ثانيا - دعاماتها البيداغوجية :

للدعامات البيداغوجية حسب عبد الرحيم هاروشي(1) ثلاثة أدوار:

- دور الرابط أي إثارة الاهتمام،وجلب ودعم الانتباه بواسطة مقاطع إيقاعية.
- دور الفهم،أي شرح ماهو معروض.
- دور الاستيعاب،أي مضاعفة التخزين في الذاكرة.

– إعداد دعامات التنشيط (Les supports d’animation)

يقتضي التنشيط الفعال (الهادف و اللين و المرح ...) اعتماد أدوات حديثة ، هذه الأدوات يتم إحضارها و تجريبها قبل استعمالها النهائي .

نختار الوسيلة المناسبة وفق الهدف المتوخى ، و الموضوع ، و البرنامج ، والتوقيت ، والمدة الزمنية ، والمكان ، وعدد المشاركين ، ومستواهم العمري و الفكري ، وتبعا لاهتماماتهم ...

من الأدوات و الوسائل الأكثر استعمالا نجد : المسلاط العاكس ، والحاسوب باستعمال جهاز (data-show) ، و السبورة الورقية ، و الأجهزة السمعية – البصرية (les appareils audio-visuels) (*)

* المسلاط العاكس (Rétroprojecteur):

+ الشفافات : (transparents)

- غير مملوءة (بين 5 و 6 أسطر)

- أو تطبيق قاعدة (6×6) للكتابة (6 أسطر ، و 6 كلمات في كل سطر)

- أقل عددا (واحدة على رأس كل 5 دقائق)

- صالحة للشرح ، لكتابة عبارات قصيرة ، للتركيب و الاستنتاج باستعمال خطاطات ودوائر وجداول و مبيانات وتشجير و رسوم ...

- الكتابة بخط بارز مقروء و بألوان مختلفة لجذب الانتباه (بين لونين وثلاثة ألوان)

- إعطاء عنوان لكل شفافة

- ترتيب الشفافات

+ الاستعمال :

- نحتاج إلى طاولة عريضة من أجل وضع الجهاز و الشفافات و لوازم أخرى ...

- يعرض المنشط محتويات الشفافة ، ثم يعلق و يشرح متنقلا بين المجموعات ...

- لا يقترب المنشط من الجهاز إلا عندما يرغب في تغيير الشفافة (التنقل بين المجموعات يعزز التواصل بدل المكوث أمام الجهاز)

- يطفئ المنشط الجهاز بعد كل استعمال ، لأن الأنظار غالبا ما تتجه نحو الأضواء مما يشتت الانتباه و يعطل المشاركة .

- وضع كل شفافة في مكان خاص مباشرة بعد الانتهاء من استعمالها.

من أجل وضع الشفافة بشكل جيد(*)، يجب الوقوف مقابل الجمهور، بجانب أو خلف الجهاز العاكس، وبعد ذلك وضعها بشكل يسمح بقراءتها على المساحة الضوئية للجهاز. توفير مكان بجانب الجهاز العاكس، من أجل وضع الشفافات.يجب إخفاء المساحة الضوئية غير الضرورية للعرض، بواسطة ورقة أو إلصاق السكوتش. وهذا يسمح بتحديد مساحة العرض، وبذلك نقلص من التعب الذي يصيب الأعين.لا نشغل المصباح قبل وضع الشفافة، لأن قوة الضوء المنبعث تؤثر على العين وتضعف الانتباه.

لذلك وجب اتباع الخطوات التالية: 1- وضع الشفافة وإخفاء ما يجب إخفاؤه منها. 2- تشغيل المصباح. 3- إطفاؤه عند الانتهاء. 4- ألا نشغله إلا عندما نضع الشفافة الأخرى.

و من أجل قراءة الشفافة أو الإشارة إلى فكرة ما، يجب الاشتغال على الشفافة وليس على الشاشة، لأن ذلك يمكن من الاحتفاظ بالاتصال البصري مع المستمعين.ليس هناك عدد محدد للشفافات التي يمكن أن نعرضها في

حصة ما،بل يتعلق الأمر بالمحتوى وبالشروحات المرافقة لها. لكن حينما يتم عرضها بتسلسل كبير وبالواحدة تلو الأخرى، يتم فقدان الأثر البصري، وذلك نتيجة لما قد يصيب المستمعين من رتابة، لذلك يجب تنويع الأعداد والنصوص والألوان والمعلومات.يجب تجنب استنساخ وثائق من كتب أو أجزاء بكاملها، لأنه ما هو مخصص للقراءة الفردية لا يمكن عرضه على الجماعة.

* السبورة

دعامة بيداغوجية بصري تنتمي إلى قاعات الدرس، يمكن أن تكون عادية (سوداء أو خضراء)،أو معدنية بيضاء، تتطلب استعمال أقلام لبدية.

خصائصها

تمكن من كتابة لحظية أو استشهاد.وبذلك فالمعلومة المكتوبة أو الشكل الهندسي أو الخطاطة، يمكن أن يتوفر طيلة الوقت المرغوب فيه، أو أن يعرف تغييرات في نفس الوقت الذي تقدم فيه الشروحات. وهذا ما يسمح بتطوير تدرجي للأمثلة، أو لتحويل معادلات... كما يمكن تهييء الخطاطات قبل الحصة، التي يجب أن تكون بسيطة إذا أردنا أن يعيد المتعلمون إنتاجها.

سلبياتها

تتطلب إعادة كتابة كل ما يكتب على السبورة، لأنه مع كل جماعة نعيد ما كتب أو ما رسم، وهذا ما يضيع بعض عناصر الدرس (لذا تكون الحوامل الأخرى أكثر امتيازا، كالشفافات ،و الديابوراما، و diapositive).طبيعتها الثابتة لا تسمح بإضافة معلومات جديدة، إلا إذا تم مسح أخرى، و هي عكس المعلقات الجدارية.لا يواجه المدرس بواسطتها تلاميذه أثناء الكتابة.السبورة غير مناسبة لتعليم المجموعات الكبرى.

نصائح عملية

لا يجب أن نتحدث ونحن نقابل السبورة، بل وجب إنهاء الكتابة قبل التعليق أو الشرح.يجب أن تكون الكتابة بأحرف كبيرة، وأن يتحقق المدرس من وضوحها، وهو يتنقل من موقع الى آخر داخل القاعة.لا يجب استنفاذ السبورة بكل ما نريد قوله، بل علينا اختيار المعلومة المناسبة.لا نعول كثيرا على السبورة، رغم أن إمكاناتها كثيرة لكنها محدودة، لذلك وجب اعتماد وسائل أخرى، خصوصا في بعض المهام النوعية.

*** السبورة الورقية (tableau de papier)**

- تسمح بتخزين المعلومات
- تسهل العودة السريعة إلى ما تم تدوينه
- توضع في مكان بارز و مرئي من طرف الجميع(تلصق على الجدران مثلا)
- يستحسن عدم الوقوف أمام السبورة بل بجانبها
- يخصص لكل محور أو جزء منه ورقة مستقلة

الكتابة عليها بخط بارز مقروء و بألوان مختلفة (لا تتعدى 3 ألوان)

التأكد من كفاية الأوراق للاستعمال

البدء في الكتابة من الأعلى و يترك الثلث الأسفل فارغا ، لأنه أحيانا يستعصى على الجالسين في الخلف قراءتها (عوض السبورة الورقية يمكن استخدام السبورة الثابتة أو المتحركة باستعمال الطباشير أو الألوان الغليظة Marker) .

***الصورة الشّفافة la diapositive**

تقدم الأشياء والظواهر كما هي في الواقع، وبذلك تمكن من إدخال إلى قاعة الدرس وقائع خارجية، وتمكن أيضا من رؤيتها ومن فهمها أكثر(وليس تخيلها).كما يمكن استعمالها في جميع الظروف،و في الوقت الذي يكون فيه الولوج إلى المواضيع الواقعية غير ممكنا،لكن باستثناء طبعا بعض المواد المجردة.

يستقي الموضوع أو الظاهرة من الحياة اليومية أو المهنية أو من المختبر، لأن الصورة الشفافة، يمكن عرضها بالألوان من جميع الزوايا، وأيضا تحليلها أمام جمهور عريض.إلا أنها مكلفة شيئا ما، لكنها في متناول جميع المدرسين والمؤسسات، وأن أي واحد يمتلك آلة للتصوير الفوتوغرافي، يمكنه تهييء صور شفافة مناسبة للعرض.

الديابورما *le diaporama

إنها سلسلة من الصور الشفافة المتزامنة مع تعليق ، يتم الاسترسال فيها بنوع من الاستمرارية التي يتحكم فيها المدرس طيلة مدة تتروح بين 10 إلى 15 دقائق . وتعتبر الديابوراما المستعملة في التدريس ، أسهل بكثير من الديابورمات الموجهة للفرجة، والتي تعتمد عددا من الإجراءات وعددا من الشاشات.

و يتطلب توظيف الديابوراما في قاعة للتكوين تجهيزات ، مثل جهاز للتسجيل الصوتي ، وجهاز يضمن تزامن التعاليق مع عرض الصور الشفافة بعاكس خاص. ويستحسن توظيف حاسوب متعدد الوسائط وبرنام باوربوانت ، مع جهاز الفيديو العاكس.أو الأجهزة المندمجة للاستعمال الفردي (التعليم الذاتي) موجودة في الخزانات السمعية البصرية.

يشير هاروشي انه يمكن للديابوراما أن يندمج في التعليم بطرق مختلفة:

+ إما لتمهيد لتعليم معين : التحسيس بموضوع، إثارة نقاش، تناول مشكل ما.

+ إما لشرح درس ما : تفسير أحد أجزاء الموضوع، تسهيل الفهم، وبعد ذلك يمكن للمدرس أن يقوم بأنشطة تطبيقية أخرى، من تحاليل للمعلومات الواردة في الديابوراما . لذا يتم اعتمادها في العلوم الحقة والتطبيقية بشكل كبير.

+ إما كوثيقة تركيبية في نهاية وحدة للتعلم ، وذلك من أجل تلخيص عدد من النقط ومن وجهات النظر، كما يمكن تطبيق هذا النوع من الوثائق في جميع أنواع التعليم.

تستعمل الديابورما أكثر فأكثر في العروض المعتمدة على الحاسوب، وذلك في اجتماعات التكوين وفي المؤتمرات، أو في التواصل عبر الأنترنيت.و يساعد تركيبها بواسطة برنام الباوربوانت على مزج النصوص، والصور والخطاطات ، والبيانات والصوت ، ومشاهد من الفيديو.

*** الفيديو**

أثار الفيديو في العشرين سنة الأخيرة، أمالا كبيرة إلى درجة اعتقد فيها البعض أنه يمكن أن يعوض الأساتذة، لذلك أقاموا استديوهات للتلفزة الجامعية أو المدرسية من أجل تسجيل دروس الأساتذة. لكن الفيديو يمكنه أن يكون وسيلة ناجعة إذا ندمج مع طرائق ووسائل أخرى.

مثله مثل الصور الشفافة، يمكن الفيديو من إدخال بعض الوقائع بطريقة ممتازة إلى قاعة الدرس، لكنه أحسن منها، لأنه يضيف الحركة التي تسمح بشرح كل ما هو ديناميكي. كما تسمح استمرارية الصور، من استحضار عدد من الأحداث في الوقت الفعلي لحدوثها أو في وقت آخر، وذلك اعتمادا على عملية المونطاج، التي تسمح بإدماج الخطاطات والصور الفوتوغرافية، والشفافات والصوت كذلك، من أجل جعل الوثيقة أكثر نطقا. وأخيرا يمكن الفيديو من الإنتاج اللحظي لبعض الأحداث التي نود تحليلها دون إضاعة للوقت.

يمكن الفيديو من استحضار أحداث صعبة الولوج إلى القسم، كإعادة عرض وقائع تاريخية أو طبيعية، أو استعراض موضوع بكل جزئياته، أو إعادة إنتاج تدخل جراحي...كما يمكنه أن ينوب عن الأستاذ، خصوصا بالنسبة للمهام التي تتكرر: معلومات شرح، إجراءات، مكنزمات ، ظواهر، برهنات... وذلك لأن الوضوح والدقة في أخذ لقطات المونطاج (التوليف)، يجعل المتعلمين يرون ويسمعون ويفهمون أحسن وبأسرع وقت.و يمكّن شريط فيديو من 15 دقيقة، من تقديم محتوى درس يتطلب ساعة، وذلك عبر إدخال جميع الشروحات اللازمة.

<u>* التكنولوجيات الجديدة للإعلام و التواصل NTIC</u>

في الوقت الذي تصلح فيه الصورة الشفافة والديابوراما والفيديو، كوسائل لشرح وإغناء التعلمات، أو كمصوغة للتعلم الذاتي، تفتح التكنولوجيات الجديدة للإعلام (البرانم، الأنترنيت، شبكات التعلم التفاعلي) لنسق التربية والتكوين آفاقا غير محدودة وأنماطا أخرى للتعليم.

وهي تنتظم في ثلاث إمكانيات:

- الولوج إلى المعارف والمعلومات : انطلاقا من حاسوب شخصي يمكن للمدرس أو المتعلم من الاطلاع على جميع أنواع قواعد المعطيات لمختلف العلوم، والكتب، والمجلات العلمية، التي تتواجد على بعد آلاف الكيلومترات.ومن الولوج إلى برامج تربوية، ودراسات الحالة، وإلى بنوك التقويم الذاتي... وبإمكانه أيضا القيام ببحوث ببليوغرافية، وبتبادل المعطيات والتجارب العلمية، أو بنشر منتوجات بيداغوجية غير موجودة في السوق المتداولة.

- التبادل بواسطة البريد الإلكتروني : تمكن الروابط عن طريق الأنترنيت ، وبثمن بخس من تبادل أفكار المدرسين والمتعلمين، والتطبيقات البيداغوجية ومن الولوج إلى الوثائق، والمساهمة في ندوات النقاش. لأن الإمكانيات التي يتيحها الأنترنيت تكسر العزلة بين المؤسسات وهيئة التدريس.

- التعليم على المقاس وعن بعد : جعل الأنترنيت والتعليم المتلفز، التربية والتكوين شيئا مرنا وسهل الولوج.و ذلك كيف ما كان المكان الجغرافي، بما فيه المناطق النائية والجبلية،حيث يمكن للفرد متابعة تكوين عن بعد ، أساسي أو مستمر.

* الحاسوب باستعمال جهاز الداطاشو (data-show) :

لهذه الدعامة محاسن و مساوئ ، منها :

+ محاسنها :

- مهيأة و محضرة سلفا
- وسيلة حديثة و متطورة
- تكشف عن مهنية أكثر
- تتوجه مباشرة إلى الهدف المنشود
- تلائم ا للقاءات الكبرى و الصغرى
- تشد الانتباه و تثير التشويق بفضل مثيراتها الخاصة (الصورة ،والصوت ، و الحركة ...)
- تصلح لكتابة خلاصات تركيبية

+ مساوئها :

- تنجز في الظلام مما يعطل إمكانية تبادل النظرات بين المشاركين ، ويقلل التفاعل المطلوب
- تحتاج إلى وقت طويل لتهييئها و إعدادها
- أنها مكلفة
- أكثر تعرضا للتعطل التقني مما قد يسبب فراغا مشوشا

رشيد الدبها بتصرف

ثالثا - الأنشطة المعتادة في تنشيط الجماعات :

1- أنشطة الاستقبال :

الأهداف	سيرورة الأنشطة	التوجيهات	الوسائل	التوقيت	التقويم
الترحيب والتقدير	- استقبال المتدخلين والمشاركين في مكان التنشيط - تناول المشروبات (إن أمكن)	- الاستقبال الجماعي بواسطة الكلمات (عبارات الترحيب والشكر على الحضور) وبواسطة الحركات (الابتسامة، النظرة، المصافحة ...) - الاستقبال اللائق من خلال المظهر ارتداء اللباس المناسب - حضور جميع المتدخلين - احترام توقيت الاستقبال	- قاعة كبيرة - تجهيزات لائقة - مشروبات	يختلف باختلاف أعداد المتدخلين والمشاركين، وكذا جدول الأعمال	ملاحظة الارتياح الظاهر على وجوه المشاركين

2- أنشطة الافتتاح :

الأهداف	سيرورة الأنشطة	التوجيهات	الوسائل	التوقيت	التقويم
التذكير بالموضوع العام وبمحاوره الكبرى وبأهدافه العامة ...	- يتلو المسير العام (المنسق)الموضوع العام ومحاوره وأهدافه و أهميته و مدته ...	- يستمع المشاركون باهتمام - يطرحون بعض الأسئلة	- يمكن عرض المحاور بواسطة المسلاط العاكس أو بجهاز -data show . - وثائق أخرى توزع على المستفيدين تتضمن البرنامج .	لا تتعدى نصف ساعة	معرفة درجة فهم الموضوع العام ومحاوره وأهدافه

3- أنشطة التعارف :

الأهداف	سيرورة الأنشطة	التوجيهات	الوسائل	التوقيت	التقويم
تنمية العلاقات الودية الميسرة للعمل الجماعي	- يكتب كل مشارك اسمه في بطاقة من الورق المقوى يضعها أمام طاولته . - يتوجه كل مشارك نحو مشارك آخر ، بحيث يدون كل واحد منهما المعلومات الشخصية للآخر على ورقة خاصة تحمل جدولا من ست خانات ، وهو مثل : - اسمك صديقي(تي):.. - مستواك الدراسي:... - مهنتك: .... - حالتك الاجتماعية:... - ما ذا تفضل: .... - ماذا تكره:	- عناصر التقديم يختلف باختلاف مواصفات المشاركين (الاسم ، السن ، الحالة الاجتماعية المهنة ، المستوى الدراسي ...) - توخي الاختصار والإسراع في التقديم	- بطاقات من الورق المقوى - أقلام لبدية سميكة - جداول للتعبئة خاصة بالتعارف (جدول لكل مشارك)	تختلف بحسب أعداد المشاركين	التحقق من مدى حصول التعارف بين المشاركين

4- وضع ميثاق العمل :

الأهداف	سيرورة الأنشطة	التوجيهات	الوسائل	التوقيت	التقويم
أن ينخرط المشاركون في جماعة إعداد قواعد ومعايير تنظم سير العمل .	- يسجل أعضاء كل مجموعة اقتراحاتهم لبنود ميثاق العمل - يستعرض مقررو المجموعات اقتراحاتهم إتباعا - يعاد ترتيب الاقتراحات وتبويبها وتصنيفها بشكل جماعي - يعلق ميثاق العمل النهائي في مكان بارز .	- طريقة العصف الذهني - المناقشة في إطار مجموعات صغرى - المناقشة في إطار الجماعة الكبرى حول المعايير و القواعد - التذكير بأن الميثاق هو بمثابة قانون يجب احترامه - التنبيه إلى أن الميثاق خاضع باستمرار للتعديل والإضافة عند الاقتضاء - للجماعة صلاحية البت في جزاءات انتهاك القواعد المسطرة في ميثاق العمل .	- السبورة الورقية - أوراق بيضاء كبيرة الحجم (ورقة لكل مجموعة) - أقلام لبدية سميكة - نموذج لميثاق العمل - شريط لاصق لكل مجموعة	45 دقيقة - ينجز قبل الشروع في تطبيق البرنامج الممتد على أكثر من يوم واحد	التحقق من مدى احترام المشاركين للقواعد والمعايير المسطرة

5- أنشطة تذويب الجليد (*) :

الأهداف	سيرورة الأنشطة	التوجيهات	الوسائل	التوقيت	التقويم
- إثارة التفاعل - إدخال جو المرح عند بداية العمل - تلطيف الجو أو تجديد النشاط عند الإحساس بالتعب أو الملل - التحرر من الخجل والتردد.	- يجيبون عن أسئلة أو ألغاز أنشطة تذويب الجليد .	- انتقاء الأنشطة ذات الصلة بموضوع وهدف النشاط - الاكتفاء بنشاط واحد كل حصة - توضيح التعليمات والقواعد - التركيز على العمل الفردي - المناقشة الجماعية حول مغزى النشاط .	- مسلاط عاكس و شفافات - رسوم أو صور	بين 5 د و 15 د	التحقق من فهم المغزى من النشاط

رشيد ابابطا بتصرف

6- أنشطة تعرف حاجيات المشاركين وأهدافهم :

الأهداف	سيرورة الأنشطة	التوجيهات	الوسائل	التوقيت	التقويم
- أن يعبر المشاركون عن حاجاتهم موضحين الأهداف التي يرجون تحقيقها من نشاط معين - أن يطلعوا على الأهداف القبلية المحددة للنشاط . - أن يقارنوا حاجاتهم وأهدافهم المستخلصة بالأهداف القبلية المحددة. - أن يعملوا على تحقيق الأهداف الوجيهة المستخلصة	- يكتب كل مشارك حاجة أو هدفا يرجو تحقيقه من نشاط ما،دون كتابة اسمه في بطاقة . - تخلط الأوراق - يقرأ كل مشارك بطاقة ويصنف الهدف ، و يلصقه على السبورة الورقية - يطلع المشاركون على الأهداف القبلية للنشاط -يقارنوها بالأهداف والحاجات المعبر عنها - يستخلصون الأهداف المشتركة التي ينبغي التركيز عليها. - يرتبون الأهداف المشتركة في المحاور.	- العمل الفردي - المناقشة الجماعية الموجهة - الانطلاق من التمثلات قصد التصحيح الجماعي للخاطئ منها وتكملة الناقص فيها باعتماد مصادر معرفية أخرى متنوعة ومتعددة ...	لصاق أو دبابيس السبورة الورقية شفافة (تعرض الأهداف القبلية للنشاط) بطاقات أقلام لبدية	60 د	التثبت من توافق حاجات و أهداف المشاركين مع الأهداف القبلية المسطرة

أنشطة أخرى

1- النشاط الإخباري :

الأهداف	سيرورة الأنشطة	التوجيهات	الوسائل	التوقيت	التقويم
- أن يتجاوزوا الطريقة التقليدية التي تعمل على تمرير الخبر إلى المستهدفين بواسطة مذكرة أو إعلان ... ولا تهتم بردود الأفعال المختلفة - أن يناقشوا الخبر أو المعلومة الجديدة ويبدون آراءهم حولها	- الإخبار بالمعلومة الجديدة في علاقتها بوضعية راهنة (الوضعية) - مناقشة الخبر الذي جاء لحل مشكلة مطروحة (تحديد المشكل) - تعرف الأسباب و الشروط التي أنتجت الخبر الجديد (التحليل) - اقتراح حلول أخرى (الحلول) - يضع الأعضاء خطة للعمل، ويسطرون خطوات عملية (الانجاز)	- المساعدة على تقديم اقتراحات وتصنيفها وترتيبها... - الإحالة إلى الإكراهات والضغوطات الخارجية - تقنيات حل المشكلات - تقنية العصف الذهني - لعب الأدوار	وثائق السبورة الورقية	60 د	التأكد من فهم المعلومة وضبط شروط إنتاجها

2- نشاط حل المشكلات :

الأهداف	سيرورة الأنشطة	التوجيهات	الوسائل	التوقيت	التقويم
- أن يقترح المشاركون حلولا معقولة ومقبولة تراعي مستلزمات الواقع وإكراهاته لحل المشكلات المطروحة التي تثير اهتمامهم أو لها علاقة بموضوع التكوين ...	* تعرف الوضعية - استطلاع التمثلات - الإطلاع على الوثائق * تحديد المشكلة - تحديد المشكلة في عبارات مركزة * تحليل المشكلة - الوقوف عند أسباب المشكلة - تصنيف الأسباب وتأطيرها ضمن مقاربات - الاستعانة بوثائق معززة (دراسات ، أبحاث ...) * الحل - يدلي كل عضو بحلول ممكنة - تدون الحلول المقترحة - تصنف و ترتب تبعا لمعايير محددة - اختيار الحلول الأكثر قابلية للتطبيق * الإنجاز التخطيط للفعل (متى؟ وأين؟وكيف ؟).	- العصف الذهني - دراسة الحالة - تقنيات حل المشكلات - العمل في جماعات	وثائق تعرض أرقاما ومعطيات حول وضعية راهنة غير مقبولة اجتماعيا مثال (الطلاق ، العنف، المخدرات، التعثر الدراسي...) وثائق تتضمن نتائج دراسات و أبحاث ..	60 د	- التحقق من الفهم، والقدرة على حل المشكلات - تقييم تشخيصي : لمعرفة رصيد المشاركين حول موضوع معين -تقييم تكويني: يواكب مراحل النشاط تقويم إجمالي: عند انتهاء النشاط بواسطة اختبار أو من خلال تعبئة شبكة التقييم

3- النشاط الإبداعي :

الأهداف	سيرورة الأنشطة	التوجيهات	الوسائل	التوقيت	التقويم
أن يبدع المشاركون حلولا غير مرتبطة بهاجس الملاءمة مع الواقع والإكراهات لمشكلات مطروحة ، تثير اهتمامهم أو لها علاقة بموضوع التكوين	* التقديم - الوضعية : وقائع - التحديد : طرح المشكلة - التحليل : تحليل المشكلة * الإبداع (الاختلاف / الحلول) تدوين جميع الأفكار و الحلول التي يدلي بها الأعضاء بعيدا عن التقييم والحكم ، وعن هاجس الواقعي والملموس . * التقييم - اختبار الأفكار و الحلول ذات قيمة - العودة إلى الواقعي والمنطقي (التقييم) - اتخاذ القرارات (الإجراء)	عمل الجماعات العصف الذهني تقنيات حل المشكلات	وثائق تعرض مشكلة مطروحة بالأرقام والمعطيات	60 د	التحقق من الفهم والقدرة على إبداع حلول لمشكلات مطروحة - تقويم تشخيصي -تقويم تكويني - تقويم إجمالي

4- أنشطة الاختتام :

الأهداف	سيرورة الأنشطة	التوجيهات	الوسائل	التوقيت	التقويم
- التذكير بالأهداف - الخروج بتوصيات - بخطة عمل	- يعبئ كل مشارك بطاقة التقويم الإجمالي - عبارات الشكر والتهاني - التذكير بالأهداف (إذا تحققت) - يشارك الجميع في وضع توصيات وقرارات ومشاريع مستقبلية - يعتذر المنظمون عن أي سلوك أو موقف غير لائق و غير مقصود - تمني لقاءات مقبلة	- العمل الفردي(تعبئة بطاقة التقويم الإجمالي) - المناقشة الجماعية حول التوصيات و القرارات والمشاريع المستقبلية	- بطاقات التقويم الإجمالي - توزيع شواهد المشاركة - توزيع بعض الوثائق	بين 15د و 30د	التيقن من مدى تحقق الأهداف المتوخاة من الأنشطة والبرنامج ككل .

رابعا - معيقات التنشيط :

معيقات التنشيط كثيرة جدا ، ويمكن إجمالها فيما يلي :

+ العدد : ارتفاع أعداد المشاركين قد يحول دون منح كل عضو إمكانية المبادرة وتحمل المسؤولية والتعبير الحر والصريح عن المواقف

+ السن : إذا كانت الجماعة من الأطفال أو المراهقين ، فهذا قد يدفع بالمنشط أحيانا إلى اللجوء إلى الحزم والضبط الضروريين لضمان نجاح الأنشطة

+ الزمن : سوء تدبير الوقت يحول أحيانا دون فسح المجال للجميع من أجل التدخل

+ كثرة الأنشطة : إن وفرة الأشغال قد يعيق التنشيط ، فتقل حماسة المشاركين ويصعب تركيزهم ، إثر شعورهم بالتعب والملل ...

+ التدخل الإداري : عندما تكثر التوجيهات والتعليمات الإدارية ، فهذا يحول الأنشطة إلى ممارسات مفروضة ، قلما يتم التجاوب والتفاعل الإيجابي معها .

+ لغة الخبير : إن عدم مراعاة المنشط لمستوى المشاركين(المعرفي والسوسيو-ثقافي) ، يجعل كلامه غير مفهوم أو غير ملائم ، يؤول بكيفيات مختلفة ، لذلك على المنشط محاولة تكوين فكرة عن مستوى المشاركين ، الدراسي والمهني ،والأصل الاجتماعي ،والجهة الجغرافية ، واللغة المتداولة ، وأنماط تفكيرهم وممارساتهم وعاداتهم ... دون السقوط في الأحكام المسبقة الجاهزة وذلك بواسطة تقويم تشخيصي لرصد تمثلاتهم

+ الخروقات :

- عدم احترام القواعد الضابطة الجاري بها العمل في أشغال الورشات ، أو المتفق عليها في ميثاق العمل
- التشويش (الحوار الثنائي السري)
- الكلام غير اللائق
- الإهانة
- السخرية
- احتكار الكلمة
- التدخل بدون استئذان ...

+ خصائص المشاركين :

أثبتت تجارب التنشيط أن المشاركين ليسوا جميعا على نمط واحد ، فمنهم المنتبهون المشاركون ، ومنهم المنتبهون و لكن لا يشاركون ، و غير المنتبهين و لكنهم صامتون ، وأخيرا المشوشون و المضايقون. لهذا فالمشاركون يشكلون فئتين ، فئة متعاونة ، وأخرى معرقلة للتنشيط . لذلك فالمطلوب من المنشط تحويل العلاقة التنافسية (compétitive) إلى علاقة تعاونية (coopérative) ، من خلال ضبط الانفعالات و تهدئة الأجواء، مادام الهدف الذي يصبو إليه المنشط هو نجاح البرنامج .

و بما أن المعرقلين ليسوا من صنف واحد ، فعلى المنشط أخذ فكرة عن كل صنف ،والتعامل معه وفق ما تقتضيه الضرورة التواصلية .حددت أدبيات التواصل عدة فئات من المشاركين الذين يشكلون معيقات التنشيط، يمكن تناول عشرة أصناف متباينة منهم ، مع ذكر خصائص كل صنف ، و كيفية التعامل معه (1).

نوع المشارك	خصائصه	كيفية التعامل معه
العارف	يدعي المعرفة	اجعل الجماعة تصحح أفكاره ...
الشارد	لا يكترث بشيء	وجه إليه أسئلة سهلة ...
المعارض	لا يهمه إلا الاعتراض	انطلق من معارفه ووجهها وجهة مخالفة ...
الماكر	يحاول الإيقاع بالمنشط في التناقض	أشركه في النشاط و كلفه بمهمة خاصة ...
الخجول	متردد ، لا يشارك	وجه إليه أسئلة سهلة ، و ثمن الأفكار التي يأتي بها ...
الثرثار	يحتكر الكلام	اجعله يتكلم أقل بتلخيصك لتدخلاته ، راقب التوقيت أثناء أخذه للكلمة ، أعط الكلمة لعضو آخر ...
المازح	يتحين فرصة إضحاك الآخرين	وظف مزاحه من أجل إضفاء بعض المرح على العمل
العدواني	يظهر عدوانيته من خلال كلامه ونظراته ،وحركاته ...	إظهار الهدوء و اللامبالاة، ومواصلة النشاط..
سيء الفهم	يظهر عليه عدم الفهم	التوضيح أكثر مع إعادة الصياغة
المتعاون	يبدي التعاون والاقتناع بأفكار المنشط والإعجاب بأدائه	عدم إظهار الاستحسان الشديد ، من خلال اللامبالاة والاستمرار في التنشيط

+ التشويش :

يعد التشويش من أكثر أنواع الخروقات شيوعا ، وهو ناتج عن حوارات ثنائية سرية ، تشكل مضايقة و إزعاجا لأعضاء المجموعة النشيطة .

كيفية التعامل مع حالة التشويش :

- بالنظرة و الإشارة :

1 – النظر أو الإشارة إلى المشوش أو المشوشين دون إثارة انتباه الآخرين

2 - النظر أو الإشارة إلى المشوش أو المشوشين مع إثارة انتباه الآخرين

- بالضرب على الطاولة :

3 – الضرب الخفيف على الطاولة

4 – الضرب بشدة على الطاولة

- بالكلام (أي المطالبة بالصمت)

5 – الكلام اللين (اسكت من فضلك ...)

6 – الكلام الصارم (اسكت و إلا ...)

- بإيقاف النشاط :

7 – الإعلان عن استحالة العمل

8 – التذكير بالقواعد و الضوابط

9 – اللجوء إلى جزاءات داخلية

10 – استدعاء المسؤولين الإداريين .

خامسا - تقويم التنشيط :

تعتبر فترة التقويم مرحلة حاسمة في كل يوم أو دورة أو لقاء أو حصة أو ورشة تكوينية ، فمن خلاله يتم الوقوف عند النتائج المحصل عليها مقارنة مع الأهداف المتوخاة ، مما يدفع إلى مساءلة درجة تحقيق هذه الأهداف ،ومدى ملاءمة البرامج والأنشطة والقضايا التعلقة بالتأطير والتنشيط والوسائل والدعامات وظروف الاشتغال وكذا العلاقات والتفاعلات بين المشاركين والمؤطرين ، دون نسيان المسائل ذات طابع تنظيمي كالاستقبال والإقامة ...

إن التقويم هنا لا يتخذ صورة جزائية ، بقدر ما يهدف الحصول على معطيات تسمح له بالكشف على جوانب القوة قصد تطويرها وتحسينها ، وجوانب الضعف من أجل تجاوزها لاحقا . لهذه الغاية غالبا ما تبرمج حصة التقويم بعد انتهاء كل يوم أو دورة تكوينية ، وهو هنا يتخذ أنواعا : تقويم فردي وتقويم جماعي .

1- التقويم الفردي :

وينقسم بدوره إلى صنفين :

أ – تقويم فردي شفهي :

عندما يكون عدد المشاركين قليلا .

خطواته :

- يحدد المنشط بمعية المشاركين المدة الزمنية المخصصة لكل تدخل
- يوضح كيفية التدخل بالتناوب أو بالاختيار
- يقوم كل عضو شفهيا جوابا عن سؤالين يطرحهما المنشط :

(ماهي الجوانب التي أعجبتك ؟ وما هي الجوانب التي لم ترقك ؟)

- يعمل المنشط على تركيب التدخلات

ب– تقويم فردي كتابي :

عندما يكون عدد المشاركين كبيرا ، فالمطلوب هنا تعبئة بطاقة مخصصة للتقويم ، يراعي فيها ضمان سرية المقوم ، من خلال عدم ذكر اسمه أو أية علامة مميزة له ...

خطواته :

- يحدد المنشط بمعية المشاركين المدة الزمنية المخصصة لتعبئة بطاقة التقويم

- يقوم كل مشارك كتابيا من خلال تعبئة بطاقة معدة لهذه الغاية

- يعمل المنشط على تفريغ معطيات التقويم ، وإطلاع المشاركين على فحواها لاحقا (في إطار التغذية الراجعة)

2- التقويم الجماعي (تقويم الجماعة الصغيرة) :

عندما يكون عدد المشاركين كبيرا ، لكنه نادرا ما يتم اللجوء إليه ، لأنه من جهة يذوب تقويم الفرد داخل الجماعة ، ومن جهة أخرى قد يفسح المجال لنزاعات بين أعضاء الجماعة الواحدة نتيجة الفوارق بينهم في الحكم والتقويم ، مما قد يعيق التواصل ويضيع الوقت)

خطواته :

- تقسم جماعة المشاركين إلى جماعات صغرى

- يحدد المنشط بمعية المشاركين المدة المخصصة للتقويم

- تقوم كل جماعة اعتمادا على بطاقة التقويم

- بعد الانتهاء يتلو مقرر كل جماعة على بقية المشاركين ما دونته جماعته

- يعمل المنشط بتركيب التدخلات .

3- نموذج لبطاقات التقويم :

أ- بطاقة التقويم الإجمالي :

تذيل كل دورة تكوينية أو أيام دراسية أو بعد انتهاء من أشغال ورشة ... بحصة للتقويم الإجمالي .

يجب على عدد الأسئلة في البطاقة ألا يتجاوز 30 سؤالا ، لكي لا يصبح التقويم مملا ، مما قد يفضي إلى إجابات متسرعة .

بطاقة التقويم الإجمالي

تقويم أشغال :

مجموعة العمل :

(الرجاء وضع علامة × في الخانة المناسبة التي تعبر عن تقييمك)

		التقديرات (درجة التحكم)					
		ناقص جدا	ناقص	متوسط	لابأس به	جيد	جيد جدا
الجوانب التنظيمية	الاستقبال						
	الإقامة						
	التغذية						
	فترات الاستراحة						
	القاعة والتجهيزات و المكيفات						
الجوانب التقنية	درجة تحقيق الأهداف						
	سير أعمال الأنشطة و البرامج						
	الوسائل والدعامات						
	زمن الأنشطة وتوقيتها						
	التأطير والتنشيط						
الجوانب التفاعلية	احترام شروط تشكيل الجماعات						
	توزيع الأدوار داخل الجماعة						
	التفاعل والتعاون داخل الجماعة						
	الحوار والمشاركة داخل الجماعة						
	الارتياح و المرح داخل الجماعة						
	الاحترام المتبادل						
	احترام قواعد ميثاق العمل						

ملاحظات أخرى	اقتراحات
....	....

بطاقة تقويم المنشط

هذه البطاقة يمكن أن يعبئها المنشط نفسه في إطار التقويم الذاتي ، كما يمكن للمشاركين إنجاز هذا التقويم بناء على ملاحظاتهم لعمل المنشط .

(الرجاء وضع علامة × في الخانة المناسبة التي تعبر عن تقويمك)

		تقديرات (درجة التحكم)					
		ناقص جدا	ناقص	متوسط	لا بأس به	جيد	جيد جدا
1	ملاءمة المظهر و الهيئة للموضوع						
2	كيفية الاستقبال						
3	عرض البرنامج و الموضوع العام						
4	تقديم الأهداف العامة من البرنامج						
5	تيسير عمليات التعارف بين المشاركين						
6	الإشراف على تكوين و إعادة تشكيل الجماعات						
7	الحث على توزيع الأدوار بين الأعضاء بالتناوب						
8	الإشراف على إعداد ميثاق العمل						
9	الانطلاق من حاجيات المشاركين						
10	استطلاع التمثلات عند كل نشاط						
11	تقديم النشاط و توضيح أهدافه						
12	تنويع الأنشطة و التمارين						
13	تنويع تقنيات التنشيط						
14	تحفيز الجميع على المشاركة						
15	ضمان احترام جميع الآراء والاقتراحات						
16	تدبير الاختلافات						
17	القيام بخلاصات تركيبية						
18	التحرك بين الجماعات						
19	توظيف و تنويع النظرات والحركات و الاستماع والصوت						
20	ضبط الوقت						
21	ضمان احترام القواعد والمعايير						
22	ضبط المعرقلين من المشاركين						
23	ضمان استفادة الجميع						
24	تيسير أجواء المرح و المتعة						
25	فسح المجال للتقويم الجزئي والإجمالي						
26	القيام بالتغذية الراجعة						

ملاحظات أخرى	اقتراحات
....	....

سادسا تقنيات التنشيط :

تقنية " العصف الذهني " (Brainstorming)

الوصف : إن عبارة " العصف الذهني " هي ترجمة للفظ الإنجليزي (brainstorming) وقد تترجم أيضا بعبارات أخرى كتحريك الفكر ، أو التداعي الحر للأفكار ، أو إثارة الذهن، أو الزوبعة الذهنية ... للإشارة إلى وضعية (مشكلة) تتطلب حلا ، مما يجعل الذهن في حالة شبيهة بالزوبعة أو الفوران نظرا لتعدد الحلول وتعارضها ، والأمر يقتضي هنا قبولها كلية دون نقد أو تقييم ...	مثال لموضوع : (يطرح الموضوع على شكل سؤال يحتمل إجابات متعددة ومختلفة) " هل يجوز للمرأة المتزوجة أن تعمل خارج البيت ... ولها طفل صغير عمره بين 2 و3 سنوات ؟
الأهداف : - الحصول على عدد كبير من الحلول الكثيرة و المختلفة والمتعارضة لوضعية – إشكالية - إنتاجية أكبر - الإبداعية في حل مشكلة مطروحة - حرية التعبير والابتكار والتخيل (تقبل جميع الأفكار) - مناقشة الحلول والمواقف المتضمنة فيها (الجاهزة ، والنمطية ، والمدعمة بحجج ...)	
الخطوات	المدة الزمنية (60 د)
- تكوين جماعات متساوية من حيث العدد والجنس	05 د
- يقرأ الجميع الموضوع المسجل على السبورة في شكل سؤال - يسجل مقررو الجماعات جميع إجابات الأعضاء ، على ورقة كبيرة الحجم ، دون تصحيح أو تقييم أو تصنيف (جواب واحد بشكل مختصر لكل عضو)	15 د
- تعلق الأشغال متقاربة في مكان بارز مخصص له - يقرأ مقررو الجماعات ما دونوه	05 د
- يقوم المنشط ، بمعية المشاركين ، بتصنيف وترتيب الأعمال وفق محاور لها علاقة بالموضوع	15 د
- النقاش الجماعي	15 د
- يختتم المنشط النشاط بتقديم حصيلة تركيبية	05 د
الوسائل : - أوراق كبيرة الحجم (ورقة لكل جماعة) أقلام حبر بالألوان شريط لاصق لكل جماعة	

دور المنشط : - الحرص على تكوين جماعات وتوزيع متكافئ للأدوار داخلها - توضيح المطلوب وخطواته ومدته الزمنية - توضيح بأن العصف الذهني يقوم على مبدأين أساسيين هما : * تأجيل الحكم على الأفكار * الكم يولد الكيف (تنوع الأفكار) - حث المقررين على تسجيل جميع الحلول والأفكار دون تصحيح أو تقويم أو نقد ... - يساعد على التصنيف - يدير النقاش - يقدم الحصيلة ...

تقنية " لعب الأدوار " (Jeu de rôles)

الوصف : تقرأ الجماعة المتطوعة للعب الأدوار نصا أو حكاية تتضمن شخوصا وأدوارا وأحداث ... ويعملون على تشخيصها (ارتجالا أو إعدادا) أمام بقية المشاركين ، وبعد التمثيل يفتح باب النقاش حول الأداء والمواقف ...	مثال لموضوع : تشخيص قصة امرأة تتعرض للضرب من طرف زوجها السكير أمام أبنائها، وبحضور الجيران ...
الأهداف : - جعل المشاركين يعيشون وضعا معينا مكان الآخرين - ملاحظة ومناقشة المواقف والسلوكات (النمطية أو المصطنعة) - الوقوف عند المشكلة المتضمنة في الحالة ومحاولة إيجاد حلول لها - تشجيع الإبداعية - تجاوز حالات الخجل والانطوائية - خلق الفرجة	
الخطوات	المدة الزمنية (60 د)
- قبل العرض يوضح المنشط أهداف المشهد و المطلوب من المشاهدين إنجازه - يقرأ المنشط نص الحكاية المتضمنة لشخوص وأدوار وأحداث ... - يطلب من المشاركين اختيار مجموعة تود لعب أدوار القصة (ارتجالا أو إعدادا) بحسب الموضوع والمدة الزمنية المخصصة ...	05 د
- تكوين المجموعة المتطوعة للتمثيل	05 د
- توزع المجموعة الأدوار على أعضائها وذلك في مكان منعزل - يتهيأون لأداء الأدوار في أماكنهم أو يستعدون للارتجال	15 د

(أما بقية المشاركين فهم منهمكون في استخراج المواقف من القصة)	
- تشخص المجموعة المتطوعة أدوار الحكاية أمام بقية المشاركين	15 د
- يعبر الممثلون عن شعورهم بعد تأدية الأدوار أمام بقية زملائهم ، هذه الأدوار التي تحمل مواقف مختلفة - بعد ذلك يفتح باب النقاش على مستوى المجموعة الكبيرة حول الأداء والممارسات و المواقف المطروحة - يقف المشاركون عند المشكلة المطروحة ، و يقترحون حلولا لها .	15 د
- يختتم المنشط النقاش بتركيب مناسب	05 د
الوسائل : - ملابس وأدوات للتمثيل ،و أكسيسوار وديكور ... – أوراق وأقلام (في حالة التحضير) - جهاز التسجيل السمعي – البصري (إذا أمكن ذلك)	
دور المنشط : - توضيح المطلوب وخطواته ومدته الزمنية - تجنب إعطاء فكرة حول أطوار المشهد ، لأن ذلك قد يقتل روح الإثارة و الاهتمام - الحرص على تشجيع المتطوعين - ملاحظة سلوك المشخصين والملاحظين (ردود الأفعال ، الضحك، الإشارات ...) - الحرص على ضمان الجدية في التشخيص (الحفاظ على الهدوء ، وضمان الاحترام	

تقنية " دراسة الحالة " (Etude de cas)

الوصف : - عناصر الحالة (المكان ، والزمان ، والشخوص ، والعلاقة بينهم ...) يقدم كل مشارك رأيا مدعما بحجج ، سواء داخل جماعته أو أمام الجماعة الكبرى ، حول حالة لها علاقة بموضوع مطروح بما يناسب مستوى المشاركين والمدة الزمنية المخصصة للنشاط . (الحالة هي وضعية-إشكالية مؤسسة على تجربة واقعية أو مفترضة) - إنها واقعية (تتناول مشكلة و موقف حقيقي) مع ضمان سرية الأشخاص المعنية - مكتوبة بأسلوب مثير وجذاب - واضحة و مفهومة ومركزة .	مثال لموضوع : حالة طفلة خادمة (دون السن 15) تعمل في إحدى البيوت ، ومាتتعرض له من سوء المعاملة ،مما عرضها إلى المس بكرامتها وحرمانها من حقوقها الأساسية كالتعليم واللعب ...
الأهداف : - التعرف على وجهات النظر تجاه الحالة موضوع الدراسة تنمية القدرة على حل مشكلات	

الخطوات	المدة الزمنية
إنها تدفع المشاركين إلى تحليل المشكلة ،وتشخيص الأسباب واقتراح البدائل والحلول	
الخطوات	المدة الزمنية (60 د)
- تكوين جماعات متساوية الأعضاء من حيث العدد والجنس	05 د
- تقرأ كل جماعة الحالة بتأن - تجيب كل جماعة عن السؤالين التاليين : * ما آراء الجماعة حول الحالة ؟ * ما هي الحلول التي تقترحها الجماعة لحل المشكلة ؟ - تعرض كل جماعة وجهات نظرها وحلولها المقترحة في مكان بارز .	30د
- المناقشة في إطار الجماعة الكبيرة	20د
- يختتم المنشط النقاش بتركيب مناسب	05د
الوسائل : - السبورة لعرض نص الحالة - أوراق كبيرة الحجم (ورقة لكل مجموعة) أقلام لبدية غليظة - شريط لاصق لكل مجموعة	
دور المنشط : - توضيح المطلوب وخطواته ومدته الزمنية - الحرص على تكوين جماعات وتوزيع متكافئ للأدوار داخلها - كتابة الحالة على السبورة - يدير النقاش - يقدم الحصيلة ...	

دراسة الحالة تقتضي :

- تحليل الحالة - الوقوف على محتوى الحالة (المشكلة) - اقتراح الحل وطريقة العمل

تقنية " الشهادة " (Témoignage)

الوصف : يحكي كل عضو شهادة واقعية (تجربة معاشة) لها علاقة بالموضوع المطروح لكي تحظى الشهادة باستحسان الأعضاء، يجب أن تخضع لإجراءات منهجية ، منها : التقديم : - ربط الشهادة بموضوع النشاط (تقديم الفكرة العامة) سرد الشهادة : - تقديم إطار الشهادة (المكان ،الزمان ، الشخوص البارزة ...) - سرد الشهادة (التجربة) في تسلسلها الزمني - الوقوف على الأحداث المرتبطة بالموضوع النهاية : - إعادة ربط الشهادة بموضوع النشاط و بأهدافه	مثال لموضوع: يحكي كل شخص تجربة واقعية تعرض فيها لانتهاكات حقوق الانسان ...
الأهداف : الاطلاع على تجارب واقعية نقاش حول هذه التجارب	
الخطوات	المدة الزمنية (60 د)
- تكوين جماعات متساوية من حيث العدد و الجنس	05 د
- يحكي كل عضو (شهادة) على باقي الأعضاء - تنتقي الجماعة الشهادة الجديرة بأن تحكى أمام المجموعة الموسعة	25 د
- يسرد صاحب الشهادة تجربته على الجماعة الكبيرة (يمكن لباقي الأعضاء التدخل لطلب توضيحات) - المناقشة في إطار الجماعة الكبيرة بالارتباط بالموضوع - يقوم المنشط بتركيب الشهادات	30 د
الوسائل : روايات شفوية	
دور المنشط : - توضيح المطلوب وخطواته الأساسية ومدته الزمنية - الحرص على تكوين جماعات وتوزيع متكافئ للأدوار داخلها	

- تركيز النقاش على النقاط التي لها علاقة بالموضوع - تقديم تركيب مناسب - توظيف أسلوب جذاب - تنويع الصوت و الحركة و النظرة بحسب الوضعيات

تقنية " لغة الصورة " (Photolangage)

الوصف : امام مجموعة من الصور المتنوعة الملقاة على طاولة ، يختار المشاركون بصمت صورة أو أكثر ، ثم يعللون سبب انتقائهم لتلك الصور التي أثارت اهتمامهم ...	مثال لموضوع: صور أو رسوم لمجموعة من المهام والأدوار والوظائف التي تقوم بها المرأة سواء داخل البيت أو خارجه.
الأهداف : التعبير عن المواقف والأفكار الحجاج لتبرير الاختيار الشخصي الوقوف عند التصورات النمطية قصد مناقشتها	
الخطوات	المدة الزمنية (60 د)
- يختار كل مشارك صورة أو أكثر من بين الصور المعروضة على طاولة	05 د
- يقدم كل مشارك اختياره أمام المشاركين مع تبرير ذلك الاختيار - في نفس الوقت ، يصنف المنشط الاختيارات ، في جدول على السبورة ، تبعا لمحاور الموضوع	30 د
- مناقشة الاختيارات وأساليب حجاجها	20 د
- يختتم المنشط النقاش بتركيب مناسب	05 د
الوسائل : طاولة صور متنوعة وكثيرة (لها علاقة بالموضوع المطروح) سبورة يرسم عليها جدول يصنف الموضوع إلى محاور (مثال : أدوار ومهام المرأة : / الأشغال المنزلية / التدريس / التمريض / القضاء / ...	
دور المنشط :	

توضيح المطلوب وخطواته الأساسية ومدته الزمنية

الحرص على عدم تحويل النقاش الموسع إلى محاكمة الأشخاص واختياراتهم ...

تقديم تركيب مناسب

تقنية " فيليبس 6x6 " (Philips 6x6)

<table>
<tr><td>الوصف :
ينقسم المشاركون إلى جماعات ،كل جماعة تضم 6 أعضاء ، في ظرف 6 دقائق ، يقدمون إجابات دقيقة ومركزة عن سؤال مطروح أو حلولا جد واقعية
و عملية لمشكلة ما ، أو أفكارا مدعمة بحجج حول حالة موضوع الدراسة .</td><td>مثال لموضوع:
ماهي الإجراءات التي يجب اتخاذها لتحقيق المساواة بين الجنسين في مجال العمل ؟</td></tr>
<tr><td colspan="2">الأهداف :
- تشجيع النقاش - ضمان الإنتاجية
- اتخاذ قرارات أكثر عملية - ربح الوقت</td></tr>
<tr><td>الخطوات</td><td>المدة الزمنية
(60 د)</td></tr>
<tr><td>- تكوين جماعات من 6 أعضاء</td><td>05 د</td></tr>
<tr><td>- يقدم كل عضو جوابا أو حلا أو فكرة في دقيقة واحدة</td><td>06 أعضاء = 06 دقائق</td></tr>
<tr><td>- يدون المقرر الإجابات الست 06 في أوراق كبيرة الحجم
- تعلق الإنجازات في مكان بارز</td><td>05 د</td></tr>
<tr><td>- يقدم مقرر كل جماعة نتائج أشغال مجموعته</td><td>03 د</td></tr>
<tr><td>- بعد الاستماع إلى جميع التقارير يقوم المنشط بتركيبها</td><td>بين 05 د و 10 د</td></tr>
<tr><td colspan="2">الوسائل :
ساعة كبيرة تثبت في مكان بارز
أوراق كبيرة الحجم (ورقة لكل جماعة)
أقلام لبدية سميكة</td></tr>
</table>

شريط لاصق لكل جماعة
دور المنشط : - توضيح المطلوب وخطواته الأساسية ومدته الزمنية - الحرص على تكوين جماعات وتوزيع متكافئ للأدوار داخلها - الإلحاح على الإجابات الأكثر دقة وواقعية - التذكير بالوقت - تركيب التقارير

المناقشة (Discussion)

لا يمكن اعتبار المناقشة تقنية مستقلة ، بل هي ممارسة أساسية في كل تقنية من تقنيات التنشيط والتواصل . لكن يمكن تصنيفها للوقوف على أهميتها وحدود كل صنف منها ، بحسب وضعيات التنشيط ، وبحسب الموضوع المهيأ سلفا من طرف الجهات الواضعة لبرامج التدريس والتكوين ، أو المقترح من طرف المشاركين .

وتبعا لذلك يمكن للمنشط اختيار ، بمعية بقية الأعضاء ، نوع المناقشة التي يرونها مناسبة .

نوع المناقشة	وصفها	فائدتها	حدودها	دور المنشط
المناقشة في إطار جماعات صغرى Discussion au sein des petits groupes	* يمارس هذا النوع من المناقشة في إطار جماعات صغرى ، من أجل القيام بأشغال محددة	* السماح لجميع المشاركين بالمناقشة في إطار جماعات صغرى ، قصد الخروج بأفكار متنوعة . في الوقت الذي يصعب معه ضمان مشاركة الجميع في الجماعة الكبرى خاصة عندما يكون عدد المشاركين كبير جدا .	* المنشط على غير علم مباشر بما يقع داخل الجماعات الصغرى .	* التذكير بأدوار ومسؤوليات كل من المسير والمقرر داخل كل جماعة * ضمان مشاركة الجميع بشكل متكافئ

				* مراقبة مناقشة الجماعات عن بعد * الإلحاح على الارتباط بالموضوع مخافة ضياع الوقت * الإلحاح على عرض المواقف مدعمة بحجج * القيام بتركيبات جزئية ونهائية * التدخل في حالة حدوث معيقات
المناقشة في إطار الجماعة الكبرى Discussion au sein du	* الملتقى (carrefour) بعد الانتهاء من نشاط معين في إطار جماعات صغرى ، يلتقي جميع المشاركين من أجل مناقشة	* الاطلاع على أشغال الجماعات المختلفة ومناقشتها	* يجهل أعضاء كل جماعة النقاشات التي دارت داخل الجماعة الأخرى قبل صياغتها في شكل تقارير ، وكأنه حصل حولها إجماع	* يقوم المنشط بدور المسير * يحدد المدة الزمنية للمناقشة

grand groupe	أشغال كل جماعة صغرى			
	*النقاش التدريجي (Discussion par parliers) يبدأ كالملتقى (carrefour) ثم يعاد تقسيم الجماعة الكبيرة إلى جماعات أخرى صغيرة مختلفة للاشتغال حول نشاط آخر ، ثم الالتقاء في نقاش موسع ثان . (نقوم بنفس العمليات ثلاث مرات أو أكثر بحسب الأنشطة)	* تجديد الحماس * تعميق التفاعلات بين جميع المشاركين * الحصول على أفكار وطرائق جديدة للاشتغال .	* تتطلب وقتا من أجل إعادة تشكيل الجماعات عقب كل نشاط ، من جراء تغيير الأماكن والبحث عن أعضاء آخرين باحترام المعايير المطلوبة . مثلا : - عدم تكرار نفس الأعضاء - ضمان المساواة من حيث العدد، أو وفق معايير أخرى كالجنس أو المستوى الدراسي أو المهنة ..)	* الحرص على عدم تكرار نفس الأعضاء داخل كل نفس جماعة صغيرة، مخافة تشكيل أحلاف قد تعيق التواصل المطلوب بين جميع المشاركين .
المناقشة في إطار الجماعة الكبرى Discussion au sein du grand groupe	المناقشة العامة : (la plénière) وهي تنبني إما على تدخلات المشاركين بحسب رغبتهم في المناقشة من خلال أخذ الكلمة باختيارهم أو بطريقة التناوب حسب	* يتدخل كل مشارك أمام الجميع (الجماعة الكبيرة) بتقديم رأي أو استفسار أو اعتراض أو تعقيب أو إضافة ..	* لا تتيح للجميع إمكانية التدخل (يهمش على إثرها الخجول، والكتوم ، والمتردد ...) * التدخل أما م جماعة موسعة غالبا	* يهندس وضعية الجلوس على شكل دائرة * يقوم بدور المسير للنقاش العام

	الترتيب في المقعد أو اللائحة الاسمية . (إلا أن طريقة التناوب تعرضت لبعض الانتقادات ، لاعتبارات منها : - أنها غير ممكنة في حالة وجود عدد كبير من المشاركين . - أنها ملزمة ، مما يجعلها سلطوية ومنفرة في نظر الخجولين أو الذين لم تتكون لديهم أفكار بعد)	* مقارنة وجهات النظر المختلفة	ما يكون مصطنعا ، (غير عفوي) * عدم تحمل المسؤوليات (التسيير،التقرير...)	* يحدد المنشط المدة الزمنية لكل تدخل (وذلك وفق أعداد الراغبين في التدخل)
المناقشة في إطار الجماعة الكبرى Discussion au sein du grand groupe	المائدة المستديرة : (table ronde) - يتطوع بعض الأعضاء في مناقشة موضوع ما بصوت مرتفع . - الآخرون لا يتدخلون، ولكنهم يلاحظون ويدونون رؤوس الأقلام	- الموضوع تم تهييئه من طرف المتطوعين - غزارة في المعلومات والمعارف المبحوث عنها	- يتحول معظم الأعضاء إلى مستمعين (متلقين) حيث تقل نشاطاتهم	- يهندس وضعية الجلوس على شكل مائدة مستديرة - يقوم بدور المسير للنقاش - يحدد المدة الزمنية لكل تدخل - يقوم التركيب النهائي

	- بعد الانتهاء من المناقشة يفسح المجال لباقي الأعضاء بالتدخل			
	دورة حول المائدة : (tour de table) - كل عضو ينتظر دوره في التدخل - الآخرون يلتزمون الصمت ،ولا يقاطعون كلام المتدخل	- تسمح للجميع بالمشاركة - التدخل بكامل الطمأنينة (الخوف من المقاطعة لم يعد مطروحا	- غير ممكنة في حالة وجود عدد كبير من المشاركين - هذه التقنية تبدو أحيانا ملزمة للتدخل، وبالتالي منفرة لدى عدم الراغبين في أخذ الكلمة	- يهندس وضعية الجلوس على شكل مائدة مستديرة - يقوم بدور المسير للنقاش - يحدد المدة الزمنية لكل تدخل بحسب عدد المشاركين - يقوم التركيب النهائي

التواصل البيداغوجي وتقنياته

تقديم:

ينبني التعلم الناجح على التفاعل، والتبادل والتواصل الفعال في إطار العلاقات الثنائية والجماعية بين المدرس والتلاميذ، ومن هذا المنطلق لا يمكن أن نتصور عملية تعليمية تعلمية ناجحة بدون تواصل فعال، مبني على أسس منهجية متينة، محترما للقواعد العلمية والشروط الضرورية لتحقيقه، ذلك لأن التعليم والتعلم ينبنيان على تبليغ وتبادل المعارف والخبرات، مثلما يعتمدان على التفاعلات والتأثيرات المتبادلة بين الأطراف المتواصلة.

ويتم التواصل بطرق لفظية وغير لفظية بل يعرفه البعض بأنه "الميكانيزم" الذي تحدث بواسطته العلاقات الإنسانية وتتطور عن طريق نقل الرسائل وفك رموزها من طرف المتلقي وتبني سلوكات ومواقف جديدة.

من خلال هذه المنطلقات نقف على صعوبة وتشعب الموضوعات وتعدد الزوايا التي ينظر إليه منها حسب كل باحث ؛ فتحديد الميكانيزمات والعوامل المتحكمة في التواصل وتقنياته وقواعده، تبدو من الصعوبة بمكان، خاصة وأن احتكاك البعض بالمواضيع التربوية لا زال في بدايته، وتحديداته الإبستمولوجية لعلم النفس التربوي محدودة ، بل تظهر الصعوبة أكثر عند محاولة تكييف المعلومات والمعارف المحصل عليها في الموضوع وفق مجال عمله، أي الحقل التربوي.

لكن رغم ذلك، ووعيا منا بأهمية الموضوع، وتعدد إشكالاته التي يطرحها بالنسبة للمدرس، قمنا بتفريغ المعطيات المجمعة وفق قالب خاص يتلاءم وحاجياتنا، مركزين على التبسيط والتدرج، حتى تكون المعلومات أكثر وضوحا.

وعلى هذا الأساس، كان لزاما علينا وضع تعريف علمي مدقق لتقنيات التواصل، على اعتبار أن معرفة الموضوع ومحدداته الإبستمولوجية، هي المدخل الأساس لفهمه ثم الانتقال إلى استعراض بعض تقنيات التواصل المعتمدة في الحقل البيداغوجي. وحتى لا نحصر أنفسنا في الشق النظري، وحتى نكون عمليين أكثر أدرجنا محاور لها ارتباط مباشر بالممارسة الصفية، تطرقنا من خلالها للحواجز التواصلية والقواعد اللازمة، والحلول المقترحة لتجاوز العوائق التواصلية:

فما المقصود إذا بتقنيات التواصل؟

وما هي العوائق والحواجز التواصلية؟

وما القواعد اللازمة لتحقيق تواصل فعال؟

I- تعريف تقنيات التواصل وأهدافه:

1 - تعريف تقنيات التواصل:

بادئ ذي بدء، يجدر بنا أن نعرف مفهومي "التقنية" و"التواصل"، فالأول يعني «مهارة تعليمية أساسها مجموعة من القواعد المحددة والإجراءات المفهومة عمليا. وتنسب "التقنية" إلى أسلوب العمل أو الإنتاج المستند إلى التجربة أكثر من المعرفة النظرية أو العلمية» أو هي «إجراء أو مجموعة إجراءات خاصة تمكن من بلوغ نتائج محددة، أو أسلوب معين للعمل».

يتضح من خلال هذا التعريف على أن التقنية هي مهارة أو أسلوب معين يتم اتباعه من أجل بلوغ نتائج أو أهداف معينة، وقد تختلط التقنية بالطريقة لكن "الطريقة" مبدأ متماسك يتضمن التقنيات ويوحدها كما أنها تعميم للتقنية.

وبالرغم من أن الثاني أي "التواصل" تتعدد تعاريفه، فإن الذي نراه مناسبا هو ما ورد في "معجم علوم التربية" بأن التواصل هو: «الميكانيزم الذي بواسطته توجد العلاقات الإنسانية وتتطور، إنه يتضمن رموز الذهن مع وسائل تبليغها عبر المجال وتعزيزها في الزمان. ويتضمن أيضا تعابير الوجه وهيئات (الجسم) والحركات ونبرة الصوت والكلمات والكتابات والمطبوعات والتلغراف والتليفون. وكل ما يشمله آخر ما تم من الاكتشافات في المكان والزمان».

يتضح من خلال هذا التعريف أن تقنيات التواصل أنواع ثلاثة.

- تقنيات لفظية (قناة صوتية – سمعية) مثل اللغة والأصوات.
- تقنيات غير لفظية - وسائل مرئية (قناة بصرية).
- تقنيات التواصل الحديثة.

انطلاقا من هذه الأنواع يمكن أن نعرف تقنيات التواصل بأنها: « هي الوسائل اللغوية التي يمكن من التعبير والتواصل بكيفية واعية، فتساعد المدرسين على إيجاد الحلول للصعوبات التي يطرحها التواصل داخل الصفوف الدراسية بينهم وبين تلاميذهم ثم بين التلاميذ فيما بينهم، وتسلح الطلبة والمتعلمين بعدد وأدوات تجعلهم ناجحين في تقديم التقارير المطلوب منهم إنجازها سواء كتابيا أو شفويا، وفي تقديم العروض المطلوب منهم إلقاءها وتحليل النصوص المطلوب منهم الوقوف على عناصرها بحسب نوعها (مكتوبة – بصرية – منطوقة...) بما يتلاءم ومنهجية التحليل».(3)

2 - أهداف تقنيات التواصل:

من بين أهم أهداف تقنيات التواصل في الحقل التربوي:

- تحقيق النقل الديداكتيكي من المعرفة العالمة إلى المعرفة المتعلمة.
- نقل المعرفة والمعلومات إلى المتعلمين بطريقة فعالة.

- ترشيد الكفايات المكتسبة لدى المتعلم أو المهني من قراءة وكتابة وإنصات وفهم وكلام (تعبير لغوي) وتواصل عبر لغة الجسد وتحقيق التأثير في الآخر المتواصل معه وفقا للإستراتيجية الموضوعة.

- العمل على تطوير الذات بتمرينها على تكوين ذاتها، وتحقيق الإبداع في التعبير عن ذاتها، وتقديم ذاتها، والانفتاح على تقويم المجموعة لها.

- خلق كفايات تواصلية لدى المتعلم.

3 - الكفاية التواصلية:

هي « قدرة لغوية تترجم معرفة الفرد بقواعد استعمال اللغة في سياق اجتماعي قصد أداء نوايا تواصلية معينة حسب مقام وأدوار محددة. وهي كذلك كفاية فهم وإنتاج اللغة في وضعيات تواصلية ومن أجل التواصل باللغة، تقوم على ثلاثة مكونات أساسية هي:

- مكون لساني : يتجلى في اكتساب المتعلم للنماذج الصوتية والمعجمية والتركيبية والنصية الخاصة بنظام اللغة.

- مكون مقالي : يتجلى في اكتساب المتعلم للقدرة على توظيف مستويات مختلفة من الخطاب وفق وضعيات التواصل.

- مكون مرجعي يكمن في إدراك المتعلم الضوابط والمعايير التي تحكم التفاعل الاجتماعي بين الأفراد حسب ثقافتهم».

يتضح من خلال هذا التعريف أن الكفاية التواصلية تمكن الفرد من التواصل في وضعيات مختلفة ويتم ذلك عن طريق ثلاث قدرات: قدرة نحوية: ترتبط بمعرفة المتعلم ببنيات اللغة ثم قدرة سوسيولسانية: تتجلى في معرفة المتعلم بما هو مقبول عند الاستعمال للغة من طرف جماعة لغوية ثم أخيرا قدرة استراتيجية: تتعلق باستعمال اللغة من أجل بلوغ أهداف معينة.

II- بعض تقنيات التواصل البيداغوجي:

1 - الحوار:

الحوار هو عبارة عن تقنية للتواصل تتم داخل القسم بين المدرس والتلاميذ أو بين التلاميذ أنفسهم قصد تحفيزهم على المشاركة أو تشخيص مكتسباتهم، أو جلب معلومات أو جعلهم يكتشفون معارف وحقائق. أو إثارة التفاعل بينهم، ويفترض الحوار اتصالا شفويا أو غير شفوي بين شخصين.

ويتخذ الحوار داخل القسم شكلين أساسيين:

أ - حوار عمودي:

يعتمد هذا الشكل من الحوار على تقنية سؤال/ جواب وهو حوار قريب من الطريقة الإلقائية هدفه إكساب التلاميذ المعارف والمعلومات وضبط القسم وتسييره أو تشخيص المكتسبات وتقويمها.

وتقتضي تقنية السؤال/ الجواب التي يلجأ إليها الأستاذ لتنشيط هذا النوع من الحوارات مراعاته لمجموعة من القواعد:

أ- توجيه أسئلة مفتوحة للمتعلمين والابتعاد عن الأسئلة المغلقة.

ب- أن تكون الأسئلة في صلب الموضوع وواضحة الصياغة.

ج- أن تكون الأسئلة مراعية للفروق الفردية.

د- أن يتعامل الأستاذ بشكل مرن مع إجابات التلاميذ.

هـ- أن يركز الأستاذ على أداء كل فرد للتمرين وبالتالي إمكانية اكتشاف الضعيف من القوي من حيث القدرات الذهنية. (5)

ب- حوار أفقي:

يكون هذا الحوار مفتوحا وغير موجه من طرف المدرس وعماده المناقشة الحرة وهدفه تبادل المعلومات والخبرات والتواصل والتعبير عن الرأي والتكيف للجماعة.

ويقتصر دور الأستاذ هنا على الاستجابة لطلبات التلميذ ومده بمعطيات مساعدة وتقبل ما يعبر عنه التلميذ من مواقف وانفعالات. (6)

وهكذا فإن الحوار يظل تقنية تواصلية مهمة داخل القسم، ولا يكون لها أثرها الفعال إلا إذا جسد فيها الأستاذ (المدرس) دور المنشط لا غير. بحيث لا يتدخل في هذه العملية إلا عند الضرورة لتقديم مساعدة.

<u>2) التكنولوجيات الحديثة:</u>

تعرف كذلك بوسائل الاتصال الحديثة أو الوسائل السمعية البصرية وقد ظهر هذا المصطلح حديثا في المجال التربوي. وهو يشير عموما إلى مختلف الوسائط التي تساعد على تبادل ونقل المعلومات صوتا وصورة أو هما معا. وتتم هذه العملية من خلال الفيديو والحاسوب والكاميرا، وشبكات الانترنيت وغيرها في مجالات متنوعة وتشمل مختلف الأطراف: المدرسين والتلاميذ. (7)

ولقد أولى الميثاق الوطني للتربية والتكوين في المغرب اهتماما بالتكنولوجيات الجديدة وبين دورها في العملية التواصلية وفي خلق تعليم وتكوين ذي جودة عالية، وأوضح أنها تبقى مع ذلك عاملا مساعدا للرفع من قيمة التعليم وأن استعمالها لا يمكن بأي حال من الأحوال أن يكون بديلا عن العلاقة الأصلية التي يقوم عليها الفعل التربوي. تلك العلاقة الحية بين المعلم والتلميذ المبنية على أسس التعلم والاحترام، (المادة 119 الدعامة العاشرة، المجال الثالث المخصص للحديث عن جودة التربية والتكوين).

إذا، فعلاقة الأستاذ بالتلميذ هي علاقة مبنية على أسس التربية الحديثة التي من قوامها استخدام واستثمار التكنولوجيا الجديدة كوسيلة للتواصل، فهذا الاستخدام الذي يكون أكثر فعالية في مجموعة من المجالات على سبيل المثال:

أ- معالجة بعض حالات صعوبة التمدرس والتكوين المستمر بالنظر لبعد المستهدفين وعزلتهم.

ب- الاستعانة بالتعليم عن بعد في مستوى الإعدادي والثانوي وفي المناطق المعزولة.

ج- السعي إلى تحقيق تكافؤ الفرص، بالاستفادة من مصادر المعلومات، وبنوك المعلومات وشبكات التواصل مما يسهم بأقل تكلفة في حل مشكلة الندرة والتوزيع غير المتكافئ للخزانات والوثائق المرجعية (المادة 115 من الميثاق الوطني للتربية والتكوين).

إن السؤال الذي يطرح نفسه على صعيد علاقة التكنولوجيا الجديدة بالتواصل هو مدى مساهمتها في تحقيق تواصل فعال وبالتالي تعليم ذي جودة؟

إن الجواب على هذا السؤال يستدعي بالضرورة استحضار العلاقة بين الوسيلة وبين قدرات الفرد على الإدراك الحسي. فمن التلاميذ من يتعلم أفضل عن طريق الخبرة المرئية أو الخبرة السمعية أو الممارسة الفعلية، من أجل ذلك يجب تنويع الوسائل التواصلية حتى تناسب الفروق الفردية بين أفراد الفصل الواحد، ولا يقتصر الدرس على وسيلة واحدة.(8)

هذا إلى جانب أن استخدام هذه الوسائل له فوائد من أهمها تحاشي الوقوع في اللفظية وهي أن يستعمل المدرس ألفاظا ليس لها عند التلميذ نفس الدلالة التي لها عند قائلها.

التواصل كما يحدث بالحوار داخل القسم يحصل بالوسائل والتقنيات الجديدة، ولا شيء في أن الاعتماد عليهما معا من شأنه أن يخدم العملية التعليمية التعلمية ويساهم في تحقيق الكفايات التواصلية لدى المتعلمين وترسيخها لديهم.

وتجدر الإشارة إلى أن الحوار ووسائل التواصل الحديثة تظل من أبرز التقنيات المتداولة في الحقل البيداغوجي، والمدرس في إنجازه للعملية التعليمية التعلمية تواجهه عدة حواجز وعوائق تحد من تواصله الفعال مع المتعلمين، لذلك يعمد إلى خلق آليات أخرى ليحقق أهداف التواصل ويتجاوز هذه المعيقات.

إن تقنيات التواصل كالحوار تحتاج بدورها إلى تقنيات (مهارات) حتى تؤدي وظيفتها وحتى تجعل من المتعلم حلقة للتعليم فيكون ذاته بذاته. ومن هذه التقنيات التي على المتعلم اكتسابها:

- تقنية أخذ النقط:

هي تقنية أو مهارة تقوم على تسجيل المعلومات الأساسية من نص مسموع، أو نص مقروء، بأسلوب مقتضب، وبعبارات مختزلة جدا، بحيث يظهر هذه المعلومات بشكل واضح للعين ثم إعادة صياغتها باختصار وبأسلوب شخصي.

ويمكن حصر أهداف مهارة أخذ النقط في:

- تنمية مهارة الملاحظة، ملاحظة شمولية كلية وأخرى جزئية مركزية، على مختلف التفاصيل المكونة للنص أو الصورة الملاحظة مثلا.

- تطوير مهارة القراءة والاستماع عن طريق التمييز بين ما هو أساس وما هو ثانوي أثناء عملية القراءة أو الإصغاء بغية القيام بنوع من الترتيب التاريخي أو المنطقي للمعلومات الواردة بعد اختزالها وإعادة تركيبها.

- البلورة الكتابية لتقنيات أخذ النقط من خلال عملية التقليص والتعبير البسيط للنص أو الخطاب الشفهي المسموع، ثم إعادة تحريره بأسلوب شخصي مكثف.

1 - مهارة عرض فكرة أو رأي ومناقشتهما:

على التلميذ أن يكتسب هذه المهارة لما لها من أهمية سواء على مستوى علاقاته داخل القسم أو علاقاته المجتمعية، حيث تنمي فيه روح التسامح وقبول الرأي المخالف لرأيه على أن هذه المهارة تتطلب الإلمام بالعناصر التالية:

- النظر في نوعية الضمائر المستعملة من قبل المرسل للخطاب (الغائب المتكلم، المفرد، الجمع، المخاطب...).

- تتبع مدى قدرة المرسل للخطاب الشفهي أو التحريري على المقارنة بين رأيين أو موقفين وحصر نوع الحجج التي يأتي بها كل طرف لتدعيم هذا الرأي أو ذلك.

- تحديد كيفية عرض الرأي (التدخل المباشر أم التمهيد التدريجي المناسب).

2- الاستدلال على فكرة أو رأي:

للكشف عن الطرق الاستدلالية التي يعتمدها المرسل للخطاب الشفهي أو التحريري يجب اختيار:

- النعوت والأوصاف التي يطلقها المرسل على أصحاب اتجاه أو مذهب أو جماعة معينة.

- البراهين والحجج التي أوردها المرسل لتأكيد فكرة معينة (براهين اجتماعية، عقلية منطقية، دينية، عاطفية...).

- النتيجة التي انتهى إليها المرسل (تدعيم رأي معين أو تقديم وجهة نظر جديدة).

3- المناقشة:

تتجلى بعض مظاهر المناقشة سواء كانت شفاهية أم كتابية في:

- التعقيب على فكرة.

- الجواب على سؤال.

- نقطة نظام.

- الاستفسار عن طلب توضيح فكرة أو أكثر. (9)

III- الحواجز التواصلية، وقواعد التواصل الفعال:

تتنوع الحواجز التواصلية بين حواجز ذاتية، يكون مصدرها الأستاذ باعتباره العنصر الفاعل و الأساس في العملية التواصلية داخل العملية التعليمية التعلمية، ويمكن أن نجمعها في: الصوت، النطق، وضوح الخطاب وتصور الأستاذ لتلاميذه، كما أن هناك حواجز موضوعية تتحكم هي الأخرى بمستوى لا يقل أهمية عن سابقتها

في مردود العملية التواصلية، وتتمثل بالأساس في: مكان التواصل، التوقيت الذي يتم فيه التواصل وكذلك موضوع التواصل.

فكيف تؤثر هذه الحواجز الذاتية والموضوعية في عملية التواصل؟

وما هي التقنيات الكفيلة لبناء عملية تواصلية فعالة؟

الحواجز الذاتية المرتبطة بالأستاذ:

أ- القناة الصوتية – السمعية.

وتشمل هذه القناة اللغة المنطوقة والأصوات غير اللغوية.

- مستوى اللغة: هي نظام من العلامات الدالة: أي علاقة الدال بالمدلول.
- مستوى ميتا لغوي: يشمل علامات شبه لغوية مثل:
- درجة الصوت.
- كثافة الصوت ==> رقيق – غليظ.
- تكرار الصوت ==> الصدى.
- نبرته.
- إيقاعه.
- إصدار بعض الأصوات كالضحك والصراخ، وإظهار بعض العلامات كالقلق والغضب.
- بعض الدلالات المستترة في الكلام، كالاستهزاء، الأمر...

ب- القناة المرئية البصرية:

ونقصد بها الحركات وتموضعات الجسم وتعابير الوجه. وفي هذا الإطار يقول فرويد "من له عينان يرى بهما يعلم أن البشر لا يمكن أن يخفوا أي سر. فالذي تصمت شفتاه يتكلم بأطراف أصابعه إن كل هذه السموم تفضحه".(10)

وبالتالي فالتواصل المرئي يشكل حلقة أساس في تكامل العملية التواصلية وذلك من خلال:

- التموضعية : La proxémique : أي كيفية استعمال الإنسان للمجال ويتعلق الأمر هنا بالمسافة بين المتواصلين، وتموضعهم في المجال.
- المسافة : la distance: المسافة بين المتواصلين ليست اعتباطية بل غالبة ما تكون خاضعة لمعايير وقواعد محددة. ففي مجال التدريس، ينظم الأستاذ المسافة بينه وبين التلاميذ، فالمدرس داخل القسم يمتلك مجالا يتحرك فيه، بينما التلاميذ يتموقعون في مجال ثابت (مقعد) وغالبا ما يتموضع المدرس في مواجهة التلاميذ أو متجولا بين الصوف أو ماكثا وراءهم... وكل موقع يحدد مسافة معينة بين المدرس والتلاميذ، التي من خلالها تتم عملية التواصل.
- التموقع : la localisation: التموقع في المجال (القسم) يحمل دلالات ومؤشرات عن العلاقة بين المتواصلين، فاختيار تلميذ لموقع ما داخل القسم قد يؤشر على الجوانب التالية:

*جانب نفسي: (كالإحساس بالتهميش، الرغبة في الظهور أو الاختفاء أو المنافسة...).

*جانب وجداني: (يتعلق بعلاقة التلميذ مع باقي التلاميذ أو مع المدرس، فعلاقات الزمالة أو المنفعة قد تكون مؤشرا على اختيار الموقع). (11)

*الحوافز والأهداف اتجاه المادة: (بحيث أن المكان قد يتغير بتغير المادة).

الحركية:Le gestuel: ونقصد هنا حركات الجسم والأعضاء التي لها دور فعال في عملية التواصل البيداغوجي، فالحركات نظام من التواصل قد يكون مستقلا عن اللغة أو معززا لها.

فهيئات الجسم تختلف حسب ردود الفعل اتجاه الرسالة أو المرسل وهي أربع هيئات أساسية:

*هيئة الانتباه: حيث تتصلب الأعضاء ويميل الجسم والرأس إلى الأمام.

*هيئة الرفض: حيث يدور الرأس والجسم في الاتجاه المعاكس للمخاطب.

*هيئة الامتداد: تشير إلى الاعتزاز أو التكبر عن طريق تصلب الجسم وارتفاع الرأس.

*هيئة الانكماش: حيث ينغلق الجسم مؤشرا على الخضوع والانهيار أو إرادة التلقي.(12)

- الميميمة : La mimique : وتعني كل ما يتعلق بتعابير الوجه والنظر والتي تترجم انفعالات مثل الخوف والحزن. فكل إنسان يحمل سمات مميزة في وجهه، لذا فإن وجه المدرس يثير انتباه التلميذ، فالكيفية التي ينظر بها المدرس إلى التلاميذ يؤشر على أمر أو تحفيز أو ترهيب، فمن خلال النظر يجعل المدرس تلميذه إما مساهما ومبادرا في الدرس، أو منكمشا ومنغلقا على ذاته. (13).

- الموضة : La mode: وتشير إلى كيفية اللباس، (الهندام) وتؤشر على:

*الجماعة التي ينتمي إليها المدرس.

*النمط الثقافي للمدرس (عصري، تقليدي).

*الوضع الاجتماعي للمدرس. (14)

ومن الصعوبات الذاتية كذلك نذكر:

ج – صعوبات التمركز على الذات: هذه العادة السيئة غالبا ما تؤدي إلى اختلال التوازن، وفقدان الحوار والتفاعل بين أطراف العملية التواصلية. (15)

د- التوجه المادي: كأن يعتبر الأستاذ تلامذته أشياء أو موضوعات دون الأخذ بعين الاعتبار مشاعرهم وإحساساتهم وميولاتهم. (16)

هـ إغفال تمثلات التلاميذ: الأستاذ الذي لا ينطلق من تمثلات تلاميذه غالبا ما لا يوفق في تحقيق التواصل التربوي معهم. فعملية الاكتساب تتم من خلال إدخال التلميذ إلى المعرفة الجديدة ليصل إلى الاستيعاب أي تلاؤم وتكيف المعرفة الجديدة مع التمثلات الذهبية القبلية. وهكذا تلعب التمثلات دورا مهما في جعل الألفاظ تكتسي معنى ودلالة. (17)

و- الاستغلال والموثوقية: أي استغلال القصور المعرفي لدى التلاميذ وتقديم معطيات خاطئة على أنها صحيحة. وعدم الاعتراف بكونه معرضا للخطإ كسائر الناس.

ر- ضعف الثقة في النفس: تتولد الثقة عن الاحتكاك والتفاعل السوسيومعرفي. فالأستاذ الذي يمنح التلميذ فرصة التعبير والاختلاف يعطي للتلميذ ثقة في النفس أكثر من الأستاذ الذي لا يقبل الأفكار الخاطئة وينهج الأسلوب السلطوي. (18)

ينبغي إذن إظهار الكثير من التعاطف داخل الفصل الدراسي.

2- <u>الحواجز الموضوعية المرتبطة بمجال وموضوع التواصل:</u>

2-1- مكان التواصل:

إن المكان المعتاد والمعروف الذي تتم فيه عملية التواصل بين المدرس والتلاميذ هو القسم الذي يشكل وحده جزئية داخل المؤسسة التربوية (المدرسة). التي تقنن العملية التربوية والتعليمية.

و لذلك تبقى لهذا المكان أهمية خاصة ودور فعال في عملية التواصل، إذ من اللازم أن تتوفر فيه مجموعة من الشروط حتى تكون عملية التواصل فعالة وتحقق مبتغاها، ومن هذه الشروط:

- أن يكون القسم فضاء متسعا، نظيفا، ومنظما، وهذا المعيار يجب أن ينطبق على مكوناته الداخلية (الطاولات، السبورة، وغيرها) وتحقق هذه الشروط تبقى من مسؤولية المؤسسات المسؤولة على الميدان، كما أن للأستاذ والتلاميذ دورا في ترتيب القسم وما يتضمنه من متحف، مكتبة صغيرة، صور جدارية، خرائط، وكذا النظافة والحفاظ على المعدات.

- كما يجب أن يكون مضيئا، حيث تكون هذه الأخيرة ملائمة وكافية ومناسبة، فالإضاءة القليلة تمنع الرؤية وتحجبها، والإضاءة الشديدة تضر بالأعين وتؤلم البصر، وتسخن الجو، وتهيج الأعصاب.

2-2- التوقيت:

ويقصد به الوقت المخصص التواصل أي وقت الحصة الدراسية، إذ تختلف درجة الانتباه، والتحصيل، والحيوية، حسب موقع المادة المدرسة داخل التوزيع الزمني اليومي.

2-3.الموضوع وطريقة تقديمه:

كما أن للموضوع وأهميته وطريقة تقديمه دورا أساسا في إنجاز عملية التواصل: موضوع معاصر أو قديم؛ أهميته في الحياة العملية للتلاميذ (نقل الكفاية =: وطريقه تقديمه (الطريقة الحوارية، أو الإلقائية).

2-4- الضجيج:

تكلم شانون Shannonn عن مجموعة من العناصر الخارجية الطفيلية التي تشوش على عملية الاتصال، ومنها الضجيج وقد وجهت إلى نظريته عدة انتقادات من طرف أعضاء في مدرسة بالو ألطو Palo Alto. حيث اعتبروها خطبة أحادية الاتجاه خالية من التفاعل وشروط الحوار البناء.

ومن تجليات عدم تحقيق التواصل:

- عدم انتباه التلاميذ أو عدم إصغائهم أثناء الحوار والشرح البناء.
- قيامهم ببعض الحركات الجسمية المعبرة عن الشرود وعدم الاكتراث لما يقول الأستاذ أو أحد التلاميذ وهو يجيب.
- الأجوبة أثناء عملية التقويم المرحلي التكويني والإجمالي الختامي والقبلي والتشخيصي، حيث إن التعثر يكون ناتجا عن أسباب غير بيداغوجية (ضعف حاسة السمع، حالة البصر أو إعاقة ما).
- فشل عملية الدعم رغم احترام مراحله الثلاثة التي هي: التقييم، التشخيص، ثم التصحيح.
- التواجد خارج الوضعية: وهنا نميز بين الانفصال الخارجي للتلميذ، وانفصاله الداخلي، يتجلى الأول، في عدة مظاهر منها مغادرة الوضعية البيداغوجية، والتغيب عن الدرس، أما الثاني فيبتدئ من خلال الغياب العقلي الفكري للتلميذ رغم كونه حاضرا بقده، كما يظهر من خلال ما يثيره من شغب وفوضى داخل القسم.

IV- بعض الحلول المقترحة لتجاوز بعض عوائق التواصل:

ظهر من التحليلات السابقة أن هناك مجموعة من العوائق التي تحول دون تحقيق التواصل الفعال، والتي ترتبط بوضعيات نفسية واجتماعية وثقافية وتقنية أيضا، وبالتالي كان من اللازم علينا اقتراح بعض الحلول لتجاوز العوائق المحددة سلفا، والتي تبقى في مجملها حلولا عامة ونسبية ومحدودة.

1- فن الإنصات:

تولي جل الكتابات التي عالجت موضوع التواصل الإنساني أهمية بالغة لفن الإنصات كتقنية تواصلية تارة وكفن لحل مشكلات التواصل تارة أخرى.

لقد دلت الدراسات العلمية في ميدان التواصل والاتصال أن الكائن الإنساني يصرف ما بين 50% و 80% من ساعات يقظته في أنشطة التواصل والاتصال، منها 45% في الاستماع. ولما تعلق الأمر بالتلاميذ والطلبة فإن هذه النسبة ترتفع إلى ما بين 60% و 70 % من الوقت الذي يقضونه في الاستماع. ولهذا أعلى الباحثون من قيمة السمع مقارنة مع قيمة البصر.

للإنصات خطوات متعددة تمكن المرسل إليه من فهم الرسالة وفك رموزها، وهي: التجميع (الأصوات المحيطة)، التعرف (حل الرموز) – الاستيعاب – الفهم – التخزين – الاستدعاء – التواصل (التحدث والكتابة).

وقد وضع الباحثون عدة قواعد لتطوير الاستماع الفعال من شأنها أن تمكن من تجاوز العوائق التواصلية وتزيد من فعالية فعل التواصل هي:

- الوعي بأن الاستماع يمثل عملية الاتصال.
- الوعي بأن الشخص لما يصبح مستمعا جيدا، فإنه يحصل مهارة خاصة في العرض (بناء الأسلوب).
- ضرورة التفرغ الكلي للمتكلم أثناء الاستماع (تجاوز كل مصادر التلهي وإقصاء كل شيء غير مرغوب فيه).
- ضرورة التذكير بالأفكار الأساسس وعدم الإغراق في التفاصيل (انتقاء ما هو أساس).
- محاربة النرجسية في ذواتنا والتزحزح عن مركزية الذات.

- ضرورة تجنب الانغلاق العقلي والضيق الوجداني عند الاستماع إلى كلام الآخر (كعائق استدخال ما يقول الآخر كرأي والظن بأنه يمسنا مباشرة).

- ضرورة الاستماع إلى ما يعبر عنه البعض بـ «لغة الجسد».

2- دينامية الكلام والكتابة:

ويتحقق ذلك من خلال أربعة عناصر أساس هي:

- استعمال أسلوب متين ومنسق: يتميز بما يلي:

*البساطة والإنجاز.

*كلمات قليلة وبسيطة.

*جملة قصيرة.

*جملة بسيطة خالية من الاستطراد.

- استعمال أسلوب حي يتميز بما يلي:

*الحوار.

*استعمال المخاطب بالجمع.

*إعطاء الأسبقية لصيغة الأمر التي لا يكثر فيها المبني للمجهول.

*استعمال البناء المنطقي من خلال ما يلي:

*إعلاء منطق الأفكار.

*استعمال العلاقات والروابط الكرونولوجية مثل: قبل كل شيء، بعد هذا، من ذلك، الشيء الذي أدى إلى، وينتج عن هذا، وسبب ذلك، وهذا ما يجعلنا...

والتعارض مثل: خلافا لهذا، على عكس ذلك...

*تنمية الأفكار الرئيسة عن طريق استعمال المراحل:

كأن يقول الأستاذ مثلا: (يمكن أن نتناول هذا الموضوع من خلال ثلاثة محاور رئيسة هي...) ثم يسجلها على السبورة بخط بارز.

3- استخدام التفاعل الديداكتيكي:

لا يمكن أن نتصور أي عملية تعليمية تعلمية خارج المثلث الديداكتيكي، (البيداغوجي) الذي هو "مثلث متساوي الأضلاع، أقطابه هي: "الأستاذ والتلميذ والمادة الدراسية". والعلاقة بين هذه الأقطاب هي علاقة تواصل وحوار. فالمدرس الذي لا يملك أدنى قسط من الكفايات الثقافية والإستراتيجية والتواصلية لا يستطيع أن يسهل على التلاميذ عملية الانخراط في الدرس. ونفس الشيء بالنسبة للتلميذ.

والمطلوب من المدرس أثناء العملية التعليمية التعلمية هو التوفيق بين أقطاب المثلث الديداكتيكي حتى لا يقع في أي انزياح تعليمي تعلمي.

4- تفعيل التعاقد الديداكتيكي:

التعاقد الديداكتيكي شرط ضروري لكل تواصل تربوي، الذي هو "مجموع القواعد التي تكون القانون الذي يحكم العلاقات في الحقل البيداغوجي».

ينبغي على هذا التعاقد أن يقوم على سلطة المدرس وقدرته على الضبط. ويمكن هنا أن نميز بين نوعين من السلط:

*سلطة شخص/ أستاذ متمكن من تخصصه مطلع على تخصصات أخرى، ضابط لآليات اشتغاله. وهذه سلطة مشروعة، يتقبلها التلاميذ. لأنها مبنية على سلطة معرفية والاقتناع النابع من الذات والآخر وليس على القمع والاستبداد. هذا النوع من السلطة يسهل عملية التواصل بين أفرد المجموعة داخل الفصل، كما يساعد على ضبط القسم.

*سلطة شخص/ أستاذ غير متمكن من تخصصه غير مطلع على التخصصات التي تفيده في تخصصه، غير ضابط لآليات اشتغاله، وهذه سلطة غير مشروعة، لا يقبلها التلاميذ لأنها مبنية على القمع والاستبداد، وتعوق عملية التواصل بين الأستاذ والتلاميذ.

خلاصة عامة:

من خلال معالجتنا لموضوع تقنيات التواصل، واحتكاكنا بمختلف المعارف الأكاديمية التي تطرقت له، نخلص إلى أن المشاكل التي تعرفها المنظومة التربوية المغربية تبقى في جزء كبير منها متصلة اتصالا مباشرا ووثيقا بموضوع التواصل بصفة عامة؛ والذي يطرح فهمه وتطبيقه، بصيغة أكثر فعالية، مشكلا أساسا للأستاذ داخل الممارسة الصفية، إذ تبقى صعوبة تطبيقه قائمة رغم المجهودات التي يبذلها لتجاوزها.

وإن دل هذا على شيء فإنما يدل على تشابك وتعقد العمليات التواصلية داخل الأقسام، ذلك لأن هذا المجال يضم أشخاصا مختلفي الأفكار والتصورات والمنطلقات، وهذا ما يزيد من صعوبة تحقق التواصل الفعال. إلا أن إمكانية تحقيق هذا النوع من التواصل تظل ممكنة وتتوقف في جزء كبير منها على الأستاذ باعتباره الشخص القادر على تلقين وغرس القيم والكفايات التواصلية للتلاميذ، كما أن عليه أن يكون متمكنا منها هو أولا حتى تسهل عليه العملية التواصلية؛و بغية الوصول إلى مؤسسة تعليمية تشجع على الخلق والابتكار والإبداع وتساهم في تشبع التلاميذ بقيم الديمقراطية والمساواة والعدالة وتقبل رأي الآخر، منتجة كذلك مواطنا فاعلا قادرا على الانخراط في الحياة الاجتماعية.

عوائق التواصل البيداغوجي

1 - تعريف :

العوائق جمع عائق، وهو ما يعوق الفكر أو الإدارة من شواغل داخلية أو موانع خارجية تمنع تحقيق الهدف أو تحول دون اكتماله.

2 - شروط وضمانات

إذا كان هذا هو تعريف العائق بصورة عامة : البيداغوجي منه وغير البيداغوجي، فإنّ تساؤلات كثيرة تبقى مطروحة لا يجاب عنها بمجرد التعريف، فكيف نستطيع اكتشاف العوائق والصعوبات المانعة من التواصل البيداغوجي ؟ وكيف نتفهم طبيعتها ونتعرف أنواعها ؟ وما هي الضمانات الكفيلة بحماية نشاطنا التربوي من تأثيراتها ونتائجها ؟

3 - تقويم التواصل :

أولى الخطوات التي ينبغي قطعها في طريق اكتشاف عوائق التواصل البيداغوجي تتمثل في تقويم التواصل وهو غير تقويم عمل التلميذ إذ هو عبارة عن جملة من المتابعات الحينية والملاحظات الفورية اليقظة، تتناول كل فرد من أفراد جماعة المتلقين أو المتعلمين في استقلال عن غيره، لاختبار مدى استجابته، بينما يبقى تقويم عمل التلميذ نشاطا تقويميا لاحقا يهتم بقيس مكتسبات المتعلمين فرادي أو مجتمعين، وتحديد نوعية التغيرات الوجدانية أو المهارية الحاصلة لكل منهم :

ويتحقق اختبار الاستجابة من خلال مراقبة مظاهر أربعة :

1) ما يصدر عن الملتقى من أقوال وأفعال، ومهارات يتعامل بها مع الرسالة البيداغوجية الموجهة إليه
2) نوعية إجاباته عن الأسئلة الموجهة إليه حول فهم محتوى الرسالة أو تحديد مكوناتها.
3) ما يطرحه المتلقي تساؤلات وما يثيره من إشكاليات ذات علاقة بمضمون الرسالة
4) ما يتخذه المتلقي من مواقف ومبادرات وردود فعل تجاه الباث أو تجاه الرسالة

ولا مناص للمربي اليوم من استخدام هذه الوسائل الأربع مجتمعة أو متعاقبة في الحصة الواحدة، ولا يمكنه الاكتفاء ببعضها عن البعض الآخر لما يكتنف سلوك المتعلمين من تظاهر وادعاء. فقد يظهر المتلقي الانتباه وهو غير منتبه، وقد يحاول تأكيد فهمه مضمون الرسالة وإدراكه مكوناته، والحال أنه غير فاهم، إلى غير ذلك من ضروب المغالطة التي يعرفها المربون من تلاميذهم.

لذلك كان استخدام هذه الوسائل الأربع ضروريا متأكدا، حتى إذا أفلت المتلقي من رقابة بعض الوسائل أو غالطها لم يفلت من رقابة البعض الآخر.

وبكثير من الإجمال والاختزال فإن المربي الذي يسيء استخدام هذه الوسائل أو يكتفي ببعضها عن البعض الأخر تقويم نوعية التواصل البيداغوجي الحاصل بينه وبين تلاميذه، ومن ثم يستحيل عليه تعرف الصعوبات واكتشاف العوائق التي منعته من تحقيق التواصل المطلوب، أو قلّلت من جدواه وقلّصت من نتائجه.

ولابدّ من الإشارة إلى ما يتطلبه تقويم التواصل البيداغوجي من المدرس من يقظة ذهنية ومن حيوية ونشاط ، وحركة في المجال البيداغوجي، واقتراب من هذا التلميذ تارة ومن ذاك تارة أخرى، ومن إقبال على هذا حينا وعلى ذاك حينا آخر، بحيث لا يستقيم اختبار الاستجابة لمدرس خيّر الجلوس على الكرسي أو على حافة مكتبه، ولا لمدرّس يلازم وضعا واحدا في الفصل لا يغيّره أو يلازم السبورة لا يغادرها، ولا يستقيم تقويم التواصل لمدرّس دفن وجهه في الكتاب المدرسي أو في الوثيقة المنهجية أو في مذكرّة إعداد الدرس فهو يتجول بها في الفصل ولا يستطيع أن يتكلم إلا منها.

4 - فهم طبيعة التواصل :

قد يكون الخلط بين أنواع التواصل البيداغوجي، والاكتفاء بأدناها على أعلاها واحدا من أقوى عوائق التواصل، لذلك لا بد للمربي الناجح من استيعاب صنافات التواصل وتعرف الأنواع المكونة لكل صنافة من تلك الصنافات حتى لا ينخدع بما يشبه التواصل فيعتبره تواصلا، ويكتفي به، ونكتفي من ذلك بالصنافتين التاليين :

1) تصنيف أول يصنف التواصل حسب العلاقة التي يقيمها – أو يقوم عليها – بين الباث والمتقي، إلى ثلاثة أنواع :

1-1 : تواصل عمودي هو قوام التربية التقليدية، وهو نوع من التواصل لم يعد مستساغا في غير خطب الجمعة ونشرات الأخبار، ولكنه مع ذلك لا يمكن الاستغناء عنه نهائيا في التربية الحديثة فهو مفتاح لابد منه للمرور إلى ما بعده، يحتاجه المربون في جميع الاختصاصات اللسانية والفكرية والاجتماعية والعلمية على السواء، لإعداد الوضعيات التطبيقية ولتوفير منطلقات الدخول في الدرس، ونحتاج إليه لفتح النوافذ اللازمة لفهم النص أو استقراء الوثائق والبدائل التشخيصية. وعلى العموم فإن التواصل البيداغوجي الناجح هو الذي تتداخل فيه الأنواع الثلاثة بوعي ومهارة، فلا سبيل إلى الدخول في تواصل أفقي سليم ولا إلى الدخول في تواصل مفتوح متنوع الاتجاهات دون المرور لمرحلة التواصل العمودي الذي لا يجوز أن يأخذ أكثر من لحظات موزعة بإحكام على أجزاء الحصة وخطوات الدرس توجه مسار الدرس، ولا تتحكم في بناء مضامينه.

2-1 :تواصل أفقي هو قوام الطريقة الاستجوابية يتحقق بين المدرس من ناحية وبين أفراد المتلقين من ناحية أخرى بحيث يعمل الأستاذ على توزيع لحظات التواصل بينه وبين أكبر عدد ممكن من تلاميذه، ولكنه يبقى دائما هو السائل ليضل التلميذ طوال الحصة هو المجيب. غير أنه يتحتم التنبيه إلى بعض المحاذير التي تكتنف هذا النوع من التواصل، فرغم قيمة الاستجواب بيداغوجيا فإنه قد يتحول إلى نوع من التواصل العمودي، والتلقين المقنّع، وذلك حين يكتفي المدرس لسؤاله بإجابة واحدة يتصرف فيها ليكتب على السبورة عدة جمل أو عدة أسطر.

لذلك ولكي يكون الاستجواب أداة لتواصل أفقي حقيقي لابد من أن يحرص الأستاذ على توفير الشروط والضمانات التالية لبعث الحيوية في الدرس :

أ.تفكيك المعاني وعدم الاكتفاء بالاطلاقات والعموميات والعبارات الفضفاضة والمعاني الرجراجة

ب.تجزئة الأسئلة وضمان ترابطها وفق تدرج منطقي معقول

ج.الإصغاء إلى التلاميذ وحملهم على تنويع الإجابات واستخراج ما لديهم من أفكار وتصورات

د.عدم الاكتفاء بالاجابة الواحدة ولو كانت صائبة

هـ.الحرص على تغليب المعلومة الشفوية على المعلومة الكتابية حتى لا يثقل كاهل تلاميذه بكثرة النقل والكتابة فيعوقهم عن النشاط الذهني وعن المشاركة الفاعلة وممارسة التواصل الحقيقي

3-1 : تواصل مفتوح متنوع الاتجاهات هو قوام الطرق النشيطة القائمة على الملاحظة الحية والتجربة المباشرة والممارسة الشخصية. و يكون فيه المدرس مجرد عنصر من عناصر المجموعة يساعد ويوجه ولا يفرض شيئا من عنده، ولا يقدم حلولا جاهزة من صنعه أو من صنع غيره.

هذا النوع من التواصل المفتوح يتمتع بالأولوية المطلقة في الدروس ذات الصبغة التجريبية والمرتبطة بملاحظة ظواهر واقعية : طبيعية كانت أو اجتماعية أو سياسية أو اقتصادية، لكنه لا يمكن أن يتمتع بنفس الأولوية في الدروس ذات الصبغة النظرية التجريدية ولا في الدروس المتعلقة بالمغيبات سواء في ذلك معالجة أحداث الماضي أو الخوض في الماورائيات أو التعامل مع القيم والأحكام غير المرئية.

على هذا فإذا أخفق المربي أو أخطأ، فوضع أي نوع من أنواع التواصل في غير إطاره البيداغوجي، أو حاول القفز على ما لابدّ من المرور به، فإنه يخلق لنفسه ولتلاميذه صعوبات إضافية، ويتسبب في ظهور عوائق تمنع التواصل، بدل أن يوفّر الظروف المساعدة عليه، ومن هذا القبيل محاولة إقامة دروس السيطرة على سير الدرس، ويستحيل التحكم في الوقت، إذ ليس هناك حدود مادية أو ضوابط واقعية مشاهدة يتقيد بها التلاميذ في تساؤلاتهم، لذلك فإن طبيعة القضايا التي تعالجها المادة تحتم الاكتفاء بالاستجواب واعتماد التواصل الأفقي الذي يقوده المدرس ويوجهه بأسئلته ثم لا مانع بعد ذلك من إتاحة الفرصة للتساؤل والنقد والمناقشة وإثارة بعض الإشكاليات وفي ذلك كفاية لتحقيق الإضافة النوعية دون حياد عن المسار الطبيعي للدرس، ودون خروج عن الموضوع.

2) تصنيف ثان يصنف التواصل البيداغوجي على أساس طبيعته إلى ثلاثة أنواع أيضا :

1-2 : تواصل عرضي طارئ يحدث نتيجة بعض الأفكار العابرة أو المعلومات

والمواقف العارضة بصورة عفوية مفاجئة لم يقصدها المدرس ولم يخطط لإثارتها أثناء إعداد الدرس والقيام بعملية النقل البيداغوجي. وربما لم يكن ينتظرها ولم يتوقعها، ومن ذلك جر التلاميذ الأستاذ للخوض في مسائل وقضايا هامشية ذات صلة ببعض أفكار الدرس تغريهم بالحديث فيها ومناقشتها ويعتبرونها من المسائل الحيوية.

2-2 : تواصل انطباعي يعبر فيه الباث عن انطباعات ذاتية تتصل بشخصه أو تتعلق ببعض تلاميذه أو كلهم، تكون غايته منها استثارة هممهم أو لومهم أو تهديدهم، أو يسعى من خلالها لتحديد موقفه الشخصي من بعض الأفكار والقيم المتعلقة بالدرس.

وهذا النوع من التواصل الانطباعي ما يزال له حضور مكثف في دروس التربية والتفكير الإسلامي حيث ما يزال الأستاذ يتبنى المواقف والأفكار أو يناهضها، ولا يقف موقف المحلل المحايد، ليمكن تلاميذه من تحديد مواقفهم بتلقائية واختيار حر، وليساعدهم على تحقيق التنوع الفكري.

3-2 : تواصل مقصود مخطط له مسبقا محدد الأهداف واضح التصور لتأثير المراد إحداثه في ذهن المتلقي أو في نفسه، أو في خبرته وقدراته المهارية، وهو التواصل البيداغوجي الفاعل المعني في هذا البحث.

5 - النظام العلامي للتواصل :

كذلك تتوقف سلامة تقويم التواصل واكتشاف الصعوبات والعوائق التي تعترض سبيله على جملة المبادئ التالية :

1- اقتناع المربي بأن اللغة ليست النظام العلامي الوحيد للتواصل، وليست الأداة الأفضل دائما.

2- مدى حرصه، ومدى قدرته على استخدام الوسائل والعلامات غير اللغوية.

3- مدى توقفه في ترشيد تلاميذه وإقدارهم على فهم العلامات الماوراء لغوية، وعلى استعمالها وإثراء التعبير بها.

4- مدى قدرته على تحقيق التوازن بين مختلف الوسائل العلامية واستخدام كل منها في الموقف المناسب والاطار المناسب، تلك الوسائل التي يمكن تصنيفها على النحو التالي :

1-4 : وسائل سمعية : أ- وسائل لغوية منطوقة

ب-وسائل ما وراء لغوية هي بمثابة قرائن أحوال تصاحب الخطاب فتوحي بمعاني قد تكون أعمق وأكثر دلالة مما تعبر عنه الألفاظ المنطوقة (نبرة النطق – طبقة الصوت، نسق الكلام ... الخ)

ج-أصوات غير لغوية : آهات تعجب، أهات توجع أو تفجيع، ضحك، صفير، بكاء ...الخ)

2-4 : وسائل بصرية : أ- علامات تواصل مباشر (ملامح الوجه – نظرات العينين – حركات البدن – حركات الأعضاء – أوضاع الجسم ...الخ)

ب- وسائل لغوية مكتوبة

ج- وسائل ما وراء اللغة المكتوبة (قراءة ما بين السطور) وهي دلالات يفصح عنها السياق، واختيار ألفاظ وصيغ بعينها، أو تطلب عن طريق دلالات التلازم والاقتضاء ... الخ)

د- وسائط وبدائل تشخيصية

هـ : مؤشرات ورموز

و- علامات شبه بصرية تدرك ببقية الحواس الخمس (لمس، ذوق، شم) مما لا تستغني عنه التجربة الحسية المباشرة

5- وظيفة التربية الحديثة : وتتوقف على مدى اقتناع المربين بأن المتعلم لم يعد مطالبا بمعرفة كل ما يعرفه أستاذه أو ما يريد له أن يعرفه، وليس هو مطالبا حتى بمجرد الاقتناع بوجاهة الأفكار والمواقف المعروضة

عليه، وهذا هو ممكن الصعوبة ومصدر الكثير من عوائق التواصل المترتبة على مبدأ واحدية الحقيقة الذي يسيطر على أذهان الكثير من مدرسي التربية والتفكير الإسلامي حيث تقدم الحقيقة بالجملة ويحمل التلاميذ على قبولها والتسليم بها دون تجزئة، ودون تفكيك أو تحليل، وفي غياب كلي للمناقشة وللبعد النقدي مما يتعذر معه بعث الحيوية في الدرس ويمتنع معه التواصل النشيط المفضي إلى توسيع مشاركة التلاميذ.

6 - أنواع العوائق والصعوبات

تتوقف معالجة عوائق التواصل البيداغوجي، والاحتياط لها على مدى فهم المربي طبيعتها، ومعرفة أنواعها، وقدرته على تصنيفها، وتبيّنه حدود كل منها ووظيفته، وفي هذا السياق يمكن ملاحظة صنافات ثلاث رئيسية تنتظم أنواع العوائق :

تصنيف أول تصنيف فيه عوائق التواصل حسب طبيعتها إلى نوعين :

1- عوائق داخلية : وهي في جملتها ثلاث مظاهر أو تجليات :

1-1 : عوائق داخلية ذات صبغة نفسية نابعة من ذات الباث أو كامنة في نفس المتلقي وتتمثل في جملة العوامل النفسية كالخجل والاضطراب، والشعور بالحرج، والخوف، وعدم الإحساس بالحرية والتلقائية.

منها ما هو طبيعي في نفس المتلقي، ومنها ما يتسبب فيه الباث أو المدرس بتصرفاته غير المدروسة، وعدم مراعاته قواعد بيداغوجيا الفوارق، ذلك أن مدرس المجموعة يجد أمامه خليطا من التلاميذ المختلفي الشخصيات والتكوين النفسي. وإنّ قمعه للمغرور المتعالي أو تتفيهه لإجابة الثرثار لسوف تكون له آثاره على الخجول والجبان وضعيف الشخصية فتقتل فيهم روح الرغبة في المشاركة، فيكون ذلك من أقوى موانع التواصل بينهم وبين الأستاذ.

2-1 عوائق داخلية ذات صبغة ذهنية وتتمثل في جملة العوامل الذهنية مثل قصور المتلقي عن فك الترميز، ومثل اختلاف المرجعية وتباين المفاهيم بين الباث والمتلقي.

3-1 عوائق داخلية ذات صبغة وجدانية وتتمثل في جملة المشاعر والأحاسيس الجاذبة أو المنفرة وفي مقدمتها تأثير الأستاذ في نفوس تلاميذه بشخصيته وهيئته ودرجة حيوية مما يشدهم إليه ويرغبهم في التواصل معه أو ينفرهم منه ويصرف نفوسهم عنه.

2- عوائق خارجية : وهي جملة الموانع المادية التي تعيق التواصل أو تمنع فاعليته، ومنها :

1-2 : قصور في وسائل التبليغ لدى الباث

2-2 :ضعف وسائل الاستقبال لدى المتلقي

3-2 : صعوبات تتعلق بمضمون الرسالة البيداغوجية أو بشكلها وبنيتها

4-2 : عوامل معيقة يشتمل عليها المحيط الذي يكتنف العملية التواصلية

5-2 : عوامل متولدة عن الوسط الثقافي والمستوى الحضاري

تصنيف عوائق التواصل حسب مصدرها :

1- صعوبات نابعة من مضمون الرسالة أو من مبناها وشكلها

2- عوائق تتصل بذات الباث أو بسلوكه ويندرج ضمنها كل ما يترتب عن النظام العلامي المستخدم وتقنيات التواصل

3- عوائق تتصل بذات المتلقي

4- عوائق وصعوبات مصدرها المحيط المدرسي أو المحيط العام الذي يكتنف المدرسة

5- عوائق وصعوبات تترتب عن نوعية التنظيم والتنظيم والتيسير ونوعية التراتيب المدرسية والنظام الداخلي أو النظام العام للمؤسسة المدرسية

ويمكن تصنيف جملة تلك العوائق المشار إليها في الصنافتين السابقتين إلى نوعين :

1- عوائق مشتركة بين مختلف الاختصاصات المدرسية والمواد التعليمية

2- عوائق خاصة تقتضيها طبيعة مادة بعينها أو يقتضيها استعمال نظام علامي معين لا تمثل عائقا في غيره، فضعف السمع لدى المتلقي لا يمثل عائقا عند اعتماد نظام علامي بصري وقل مثل ذلك في ضعف البصر عند اعتماد وسائل سمعية، والخلل المتعلق بنطق المدرس أو نطق التلميذ لا يكون له تأثير ذو خطورة على تعلم التقنيات والمهارات وتعليمها.

عوائق مصدرها الرسالة

الصعوبات المتعلقة بمضامين الرسالة البيداغوجية أو بشكلها ومبناها هي أعقد الصعوبات وأكثرها تشعبا، ويمكن تصنيفها إلى نوعين رئيسيين :

عوائق نصبة تتعلق ببنية الرسالة وتقديمها المادي، نذكر منها :

1- استخدام نظام علامي غير محيّن، ومنه استعمال مصطلحات غير محينّة أو غير دقيقة الدلالة وقد يكون لنا من الألفاظ والمصطلحات المتداولة في دروس الزكاة في مادة التربية الإسلامية أوضح الأمثلة لهذا النوع من العوائق والصعوبات فما يزال مدرسو هذه المادة يتمسكون باستعمال أسماء لمكاييل ومقاييس لم تعد مستعملة مثل : المد والصاع، والأوسق)جمع وسق(، وقوت أهل البلد ... الخ، ومازالوا يصرون على استعراض مصارف للزكاة لم يعد لها وجود إلا في كتب الفقه القديمة مثل (المؤلفة قلوبهم، والغارمين، والعاملين عليها، وفي الرقاب) فجميعها أسماء لا توجد لها اليوم مسميات على أرض الواقع، ولو يعد لها تداول في غير النص القرآني، المر الذي يجعل استخدامها والتعبير بها في لغة الدرس مثارا لصعوبات إضافية ومصدرا لعوائق تمنع التواصل وتحد من فهم الرسالة البيداغوجية الموجهة من المدرس إلى تلاميذه، ولا حل لهذه المشاكل إلا بتحيين هذه المصطلحات وتعويضها بما يؤدي معناها مما هو متداول في حياتنا اليومية.

2- استخدام عبارات فضفاضة ليست لها دلالات محددة، ويمكن أن يفهم بفهوم مختلفة تكون سببا في اختلاف المرجعية بين الباث والمتلقي من ذلك عبارات : التقوى – الصدق – الصبر – القناعة – بر الوالدين – التكافل – التعاون – الإحسان. فبعض هذه الألفاظ قد ضاقت دلالتها وانحصرت معانيها حتى فقد مضامينها الشرعية

والحضارية، وبعضها قد اتسعت دلالاتها حتى أصبحت عبارات فضفاضة ذات معاني رجراجة ليست لها حدود متفق عليها. وهذا النوع من الصعوبات كثيرا الحضور في دروس التربية والتفكير الإسلامي لا يكاد يخلو منه درس، وهو ليس معيقا للتواصل البيداغوجي فقط، وإنما معيق للمادة كلها عن تحقيق الأبعاد الفكرية والحضارية المرادة من غالب دروسها.

3- التعقيد والغموض، وهما يأتيان إما نتيجة للاكتفاء بالتلميح عن التصريح مثلما هو الحال عند الحديث عن موجبات الغسل، ونواقض الوضوء في دروس العبادات من مادة للتربية الإسلامية. وإما نتيجة الإسهاب والتطويل حيث تشتمل الرسالة البيداغوجية على فائض من الكلام أو من الرموز، لا تقتضيه مضامين الرسالة، وإنما يعالج مثل هذه العوائق بتحديد الكفايات الأساسية للدرس. وضبط حدود المعارف الواجب الاكتفاء بها فيه حتى لا يكون هناك اختزال مخلّ ولا تطويل مملّ.

4- الاكتفاء بالمعارف الجاهزة والحقائق الثابتة على حساب الأبعاد المنهجية والنتائج الحضارية مما يفضي إلى الغفلة عن تنمية الملكات الذهنية، وإهمال الأهداف الحقيقية للدرس، وهي المتمثلة في ترقية المفاهيم والتصورات وتنمية النزوع إلى المرونة العقلية، ومنع المعارف الجاهزة والمسلّمات النقلية من أن تتحول إلى سلطة معرفية تفرض نفسها على الباث والمتلقي جميعا، تكرّس التبعية والعلاقة العمودية وتمنع التواصل القائم على النشاط الذهني والحيوية.

وفي هذا السياق قد نجد أوضح مثال للواقع التربوي غير القويم في مجموع الدروس المتعلقة بمصادر التشريع الإسلامي من برنامج الحضارة للسنة الأولى من التعليم الثانوي حيث ما يزال البعد الفقهي هو الغالب على دروس هذا المحور لدى الأغلبية الساحقة من مدرسي مادة التفكير الإسلامي، فكثيرا ما ينسى هؤلاء الأساتذة أنهم يتعاملون مع دروس في الحضارة الإسلامية وليس مع مجرد دروس فقه ومن ثم يغيّبون البعد الحضاري، ويجردون الدرس من المصطلحات الحضارية، بل كثيرا ما يغيّبون عبارة "حضارة" نفسها ويكتفون بترديد المصطلحات الفقهية التقليدية مستعرضين المصادر الأساسية الأربعة ثم المصادر التكميلية ثم القواعد تشريعية ثم خصائص الشريعة الإسلامية...الخ، فلا يكون في دروسهم ما يساعد على فتح الباب لاستحضار الأبعاد الحضارية للدرس، ولا يكون في سلوكهم البيداغوجي ما يحفز التلاميذ ما يحفز التلاميذ على التواصل ويغريهم بالمشاركة.

وإنما تبعث الحيوية في مثل هذه الدروس بتجزئة الأسئلة وتفكيك المعاني ومساعدة التلاميذ على الاقتناع بأن مصادر التشريع الإسلامي كانت في حياة الرسول عليه السلام مصدرين فقط لا ثالث لهما، هما القرآن والسنة المتمثلة في شخص الرسول ذاته، وأنه لم يكن هناك مصدر للأحكام الملزمة غيرهما، فلما توفي الرسول انقطع الوحي واكتمل القرآن، وغالب المثال وهو شخص الرسول واستمرت وقائع الحياة فاحتاج الناس إلى التماس مصادر جديدة للتشريع فكان الإجماع، وكان القياس، فلما تقدم الزمن واتسعت المساحة الترابية للبلاد الإسلامية وتغيرت الظروف، وتفرق المسلمون شيعا ومذاهب، أصبح صعب المنال، وجدّت قضايا ومشاكل ليس فيها

نص ولا تقبل القياس فاحتاج الناس إلى مصادر تكميلية تكمل المصادر الأربعة في مواصلة مسيرة التشريع ومنع توقفه حتى يكون مستجيبا لمشاغل الناس أينما كان زمانهم أو مكانهم.

إن مثل هذا المنهج يفتح الباب للأبعاد الحضارية حيث يرسخ في أذهان التلاميذ مبدأ تطوير التشريع فيقتنعون بأنه كلما تغيرت ظروف الزمان والمكان وجب إثراء مصادر التشريع بمصادر جديدة لم تكن من قبل، ويثبّت في أذهانهم مبدأ حضاريا قائما على عدم توقّف مسيرة التشريع، وعلى عدم كفاية الحلول الجاهزة، والأحكام الموروثة.

كذلك فإنه لا يكفي أن يعرف التلاميذ خصائص الشريعة الإسلامية (العموم والشمول والخاتمية وقابلية التطور ومسايرة الفطرة...الخ) وإنما ينبغي أن يعرفوا مقتضيات كل خصوصية، من ذلك اقتضاء خصوصية العموم لمبدأ المرونة والتسامح والانفتاح على الآخر...الخ

عوائق منهجية :

يمكن تصنيف جملة العوائق المنهجية إلى ثلاثة أنواع رئيسية :

1- صعوبات مصدرها الوسائل المنهجية المعتمدة في تحقيق التواصل البيداغوجي، ويأتي في مقدمتها :

1-1 : عدم وضوح الأهداف وضبابية التصور للتأثيرات المراد إحداثها في المتلقي، وفي المثال السابق المتعلق بمصادر التشريع الإسلامي ما يكفي لتوضيح خصوصيات هذا النوع من العوائق، حيث تصبح المعلومة المعرفية هدفا في حد ذاتها فينسى المربي ما وراء المعلومات من اهداف منهجية، وأبعاد حضارية، وما ينبغي أن تساعد عليه تلك المعلومات من تغييرات يتحتم إحداثها في قدرات المتعلم وملكاته الذهنية أو في خبرته ومهاراته العملية أو في ميوله وقواه الوجدانية.

2-1 : ضعف النقل البيداغوجي وإخفاق المربي في تحديد النوافذ الواجب فتحها في النص للوصول من خلالها إلى الأهداف الحيوية في الدرس، ولنا في سورة "الحجرات" من برنامج السنة الثانية من التعليم الثانوي، والسنة التاسعة مثال جيد لبلورة ملامح هذا العائق وتصور الكيفية الواجب احتذاؤها والنسخ على منوالها لبعث الحيوية في درس القرآني وتنشيط أذهان التلاميذ وتحقيق التواصل البيداغوجي المنشود، ونكتفي لهذا العرض بالمقطع القرآني التالي : " يا أيها الذين آمنوا لا يسخر قوم من قوم عسى أن يكونوا خيرا منهم، ولا نساء من نساء عسى أن يكن خيرا منهن، ولا تلمزوا أنفسكم ولا تنابزوا بالألقاب، بئس الاسم الفسوق بعد الإيمان، ومن لم يتب فأولئك هم الظالمون...الخ"

إن النسبة الغالبة من مدرسي مادة التربية والتفكير الإسلامي ما يزالون يكتفون في إنجاز هذا الدرس بشرح معنى السخرية، ومعنى اللمز، والتنابز بالألقاب ثم يتبعونه ببعض المضامين الوعظية يحولون بها الدرس إلى درس أخلاق غير مقرر بالبرامج الرسمية، والحال أن النقل البيداغوجي السليم يقتضي التركيز على تنزيل هذا الدرس في إطاره من البرامج حيث يحرص على تحقيق الأبعاد التي تتناسب مع محور الإصلاح في السنة

الثانية من التعليم الثانوي، ومع محور الأخوة الإنسانية من برامج السنة التاسعة من التعليم الأساسي، وهذا يقتضي منا فتح واحدة من ثلاث نوافذ على الأقل.

أ- الأولى نافذة الشروح اللغوية وفيها نستعيض عن شرح الألفاظ التفصيلية (السخرية، اللمز، التنابز بالألقاب) بشرح المعاني. واعتبار مسميات الأسماء الثلاثة ضروبا من العنف اللفظي، ومطالبة التلاميذ بتنويع الأمثلة لهذا النوع من العنف، ثم نمر إلى دلالة الاقتضاء المتمثلة في اقتضاء النهي عن العنف اللفظي رفض العنف المادي وتحريمه، وبذلك نكون قد حققنا بعدا منهجيا وبعدا حضاريا لا يمكن التضحية بأي منهما في مثل هذا الدرس. ويبقى باب التوسع في استخراج مثل هذه المضامين مفتوحا، غير أن هذا البحث لا يتسع لاستعراض نماذج أكثر.

ب-الثانية : نافذة استثمار الصيغ، ونكتفي منها باستثمار صيغة النكرة : "لا يسخر قوم من قوم ولا نساء من نساء" لنصل من خلالها إلى مساعدة التلاميذ على إدراك ما تفيده النكرة هنا من عموم وإطلاق يستغرقان البشر جميعا بقطع النظر عن أديانهم ولغاتهم وعن ألوانهم، وأعراقهم وطبقاتهم الاجتماعية، فهي لا تعني تحريم السخرية من المسلمين فقط وإنما تعني تحريم السخرية من البشر جميعا. وما أروع القرآن إذ يحرم سب آلهة المشركين فيقول : "ولا تسبوا الذين يدعون من دون الله فيسبوا الله عدوا بغير علم ..." (سورة الأنعام 108)

ج-الثالثة : نافذة الأحكام : ويكفينا لها الوقوف عند قوله تعالى : "ومن لم يتب فأولئك هم الظالمون" لنساعد تلاميذنا على إدراك ما يفتحه الإسلام من أبواب لقبول توبة المخطئين...الخ وما في ذلك من مرونة وتسامح ومراعاة لطبيعة الإنسان.

3-1 : إخفاق الأستاذ في تحديد الكفايات الأساسية للدرس وضبط المعارف أو المهارات الواجب الاكتفاء بها في كل درس.

2- <u>صعوبات وعوائق مصدرها الإجراءات المنهجية</u> ويأتي في مقدمتها :

1-2 : عدم فهم المربي طبيعة التواصل البيداغوجي، وعدم وعيه بأن التواصل لا يمكن أن يتم في إطار وحدة متماسكة تستمر عبر وحدة زمنية تستغرق كامل الحصة أو تستغرق وقتا طويلا منها. وإنما يتحتم تجزئة التواصل إلى وحدات صغيرة متنوعة في وسائلها، مختلفة في مضامينها تتخللها لحظات فراغ هي بمثابة محطات الاستراحة، وأن هذه الوحدات التواصلية تتوقف على مدى توفق المدرس في تفكيك المعاني والأفكار وتجزئة الأسئلة لضمان التقدم في سير درسه وفق خطوات منهجية واضحة يفضي بعضها إلى بعض وتفضي في جملتها إلى تحقيق الهدف العام المراد من الدرس. وبسبب عدد استيعاب الكثير من مدرسينا هذه الحقيقة نراهم ينصرفون مباشرة إلى ا لمعاني الكلية العامة، فيغرقون دروسهم في العموميات التي تفقد الدرس حيويته وتمنع التلاميذ من المشاركة الفاعلة فتعيق التواصل وتحول الدرس إلى نوع من التلقين والتقرير المقنع أو الصريح. قد لا نبالغ إذا قلنا ان أكثر من 90 % من مدرسي مادة التربية والتفكير الإسلامي يرددون على مسامع تلاميذهم عدة مرات كل سنة مقولة : "إذا بني الإيمان على أسس سليمة انقلب إلى قوة فاعلة" وهي عبارة فارغة لا تحمل أية دلالة

فكرية أو عقدية أو حضارية ما لم يقع تفكيكها إلى معاني فرعية يقع تضمينها في أسئلة جزئية متدرجة تنطلق من مطالبة التلاميذ بالرجوع إلى المناجد والمعاجم لتحديد المعاني والدلالات المختلفة لكلمة "الايمان" في اللغة وفي الاصطلاح : الاصطلاح الدينين الاصطلاح الفلسفي، اصطلاح علم النفس... مرارا إلى تعرف أنواع الإيمان ودرجاته ومراتبه، وصولا إلى تحديد الأسس النفسية والفكرية التي يستند إليها كل نوع...

2-2 : القصور أو التقصير في استخلاص المعلومات

3-2 : الإخفاق في تحليل النتائج وتعرف العوامل المساعدة واكتشاف الصعوبات والعوامل المعيقة.

4-2 : الاكتفاء بالأدوات المعطاة مسبقا

لتعرف خصوصيات هذا النوع من العوائق المنهجية نحتاج إلى تقسيم الأدوات والوسائل التي يحتاجها المدرس لتحليل مضامين درسه إلى ثلاثة أنواع متكاملة لا يمكن الاكتفاء ببعضها عن البعض الآخر :

1-3 : الدوات المعطاة مسبقا وهي وسائل متوفرة للتلميذ والأستاذ على السواء قبل الدرس وقبل الإعداد والاستعداد له، وهي الأدوات والوسائل التي يوفرها الكتاب المدرسي بنصوصه وبصوره وبجهازه البيداغوجي، وتوفرها البرامج الرسمية بمقرراتها وأهدافها وتوجيهاتها، وتوفرها الوثائق المنهجية، والمناشير التكميلية والمذكرات التطبيقية الصادرة عن إدارة البرامج أو عن إدارة الامتحانات أو عن التفقدية العامة للتربية أو عن إدارة التكوين المستمر...

2-3 : أدوات يوفرها الأستاذ خلال إعداده الدرس وقيامه بعملية النقل البيداغوجي وتتمثل بالدرجة الأولى في ما يعدّه من أسئلة وما يصوغه من وضعيات تطبيقية وما يستحضره من معينات وبدائل تشخيصية، وتجدر الإشارة هنا إلى الخطأ الذي يرتكبه مدرسونا في مرحلة إعداد الدرس إذ يكتفون بإعداد معلومات، وقد يكتفون بتسطير عبارات في النص ويعلقون عليها بقلم الرصاص على الكتاب المدرسي، فيكون لهم من ذلك ضرب من الارتجال المقنّع الذي يعيق التواصل ويقلّص من مشاركة التلاميذ، وإنما الإعداد صياغة الأسئلة، وتصور الإجابات، المتوقعة عن كل سؤال، وتفكيك المعاني على ضوء تلك التوقعات واستحضار الأمثلة، والتماس المعينات ...

3-3 : أدوات ينتجها سير الدرس باعتبار أن السؤال قد تتولد عنه أسئلة، وأن الجواب قد يفتح نوافذ جديدة على جوانب من الدرس لم تكن في الحسبان، ويكشف عن أفكار وخواطر وتصورات لم تكن واردة، فينتج أدوات جديدة لمواصلة التحليل ولتحقيق المزيد من الإثراء والتعميق، وبذلك يوفر وسائل جديدة للتواصل البيداغوجي ولدعم مشاركة التلاميذ في الدرس. فإذا قصر المدرس في استخدام هذه والاستفادة من تلك، مكتفيا بالاعتماد على الأدوات المعطاة مسبقا ضيق على تلاميذه قنوات التواصل وحرمهم من التفاعل مع الدرس والشعور بدورهم في تحقيق الإضافة النوعية.

العوائق المتعلقة بذات الباث

هناك جملة من عوائق التواصل البيداغوجي يكون مصدرها الباث نفسه وغن كانت تختلف في نسبة حضورها ودرجة تأثيرها من مدرس إلى آخر تبعا لاختلاف السن والجنس والمزاج الشخصين والخبرة الشخصية لدى كل مدرس أو مدرسة، وتبعا لنوعية التصورات التي يحملها كل منهم عن نفسه أو عن تلاميذه، ويمكن تقسيم هذه العوائق إلى ثلاث فيئات :

1- **فيئة متعلقة بأدوات التبليغ** نكتفي منها بذكر الثلاثة التالية :

1-1 : وجود خلل في النطق مثل : اللكنة، واللثغ، والفأفأة، والتأتأة، وسرعة نسق الكلام، وخفوت الصوت، والزعيق، وعلو طبقة الصوت إلى الحد الذي يتحول معه إلى نوع من الضجيج يحد من قدرة أذهان المتلقين عن الاستيعاب ويمنعهم من التواصل مع بعضهم ومع أساتذتهم.

2-1 : رداءة الخط وعدم وضوح الكتابة مما يحد من جدوى استعمال السبورة ومن اعتماد بعض وسائل التبليغ بالكتابة الحينية، ويضاف إلى هذا العامل، سوء استعمال السبورة وعدم إحكام تبويبها وترتيب المعلومات عليها مما يمنع التلاميذ من التعامل معها ويحرمهم من الاستفادة منها كقناة للتواصل.

3-1 : عجز الباث أو تقصيره في استعمال العلامات غير اللغوية كالإشارات والمشخصات، والملامح المعبرة، والحركات وأوضاع الجسم، والحركة في المجال البيداغوجي...

2- **فيئة العوامل النفسية** وتأتي في مقدمتها :

1-2 : الصورة الخاطئة التي يحملها المدرس عن نفسه، وما يترتب عنها من خجل واضطراب، وضعف شخصية، أو من غرور، ومبالغة في الثقة بالنفس يفضيان إلى سوء التقدير وسوء التصرف في العلاقات، أو في الانتظارات.

2-2 الصورة التي يحملها المدرس عن تلاميذه : كلهم أو بعضهم، مما يفضي به إلى الارتياح إلى البعض والإقبال عليهم، والنفور من البعض وإهمالهم، أو يحمله على التبسيط المفرط أو على الصعوبة المفرطة التي تجعله يطلب من تلاميذه ما يتجاوز إمكانياتهم الذهنية وهو ما يكون عادة نتيجة حداثة عهد المربي بمهنة التدريس، أو نتيجة لعدم الاطلاع على برامج المستوى المدرسي السابق للتلاميذ لغاية البناء عليه، أو عدم الاطلاع على برامج المستوى اللاحق حتى يعرف كيف يعد تلاميذه للارتقاء إليه، وقد يكون نتيجة لعدم إلمامه بالبرامج الرسمية وعدم استيعابه غاياتها وأهدافها، أو عدم التزامه بتوجيهاتها، أو عدم تقيده بمقرراتها.

3-2 المزاج الشخصي للمدرس : فقد يكون حاد الطبع سريع الثورة والغضب متسرعا في ردود فعله، مما يحمل التلاميذ على الانكماش إذ يفقدون الشعور بالأمن ويحرمون الإحساس بالحرية والتلقائية.

3- فيئة العوالم السلوكية : وهي جملة من العوامل والمؤثرات يمكن إرجاعها إلى عامل رئيسي واحد هو الارتجال الذي تتولد عنه كل الأخلال والعوائق البيداغوجية من غياب التشويق والتحفيز إلى عدم تنظيم العمل بكيفية تضمن له التدرج والوضوح، إلى التقصير في النقل البيداغوجي، إلى الإخفاق في تخير المعينات والبدائل

التشخيصية أو عدم استعمالها أصلا، يضاف إلى ذلك عامل آخر قوي التأثير هو ركود المدرس وتجافيه عن الحيوية والنشاط والحركة في الفصل.

العوائق المتعلقة بذات المتلقي

من عوائق التواصل ما يكون سببه المتلقي نفسه ويمكن تصنيف مجموعها في أربع فيئات :

1- أخلال التلقي : خلل سمعي، خلل بصري ...

2- أخلال التعبير عن الاستجابة : خلل في النطق والقدرة على الكلام، قصور عضوي أو عجز مهاري يحد من قدرة المتلقي على التعبير عن استجابته بإنجاز العمل المطلوب أو القيام بالحركة المعبرة.

3- عوائق نفسية تمنع المتلقي من الاندماج في النشاط التواصلي وتحد من رغبته في المشاركة ويأتي في مقدمتها : شعور بالخجل أو بالتأثم، الخوف من العقاب أو من السخرية والتتفيه، عدم الإحساس بالحرية والتلقائية.

4- عوائق ذهنية وهي من الصعوبات ذات الخطورة البالغة على تأمين مسار التواصل وضمان استمراره وأدائه وظائفه ونكتفي منها بذكر ما يلي :

4-1 : ضعف الحافز على التعلم أو فقدانه فإذا لم يقتنع المتلقي بحيوية الخطاب الموجه إليه والقضايا والمسائل المطروحة عليه ولم يجد فيها ولم يجد فيها ما يثير اهتمامه ويغريه بها فإنه لا يقبل عليها ولا يشغل باله بها جديا، فينقطع التواصل أو يمتنع من أساسه. هذا العائق واحد من العوائق المهمة التي يعاني منها تدريس التربية والتفكير الإسلامي، فكثير ما يعتقد مدرسونا أن ارتباط قضايا الدرس بالإسلام كاف لإثارة اهتمام التلاميذ بها وجذبهم إليها، وهو خطأ ينبغي التفطن إليه والعمل على تلافيه، فلكل درس حوافزه الخاصة التي ينبغي أن يعرفها الأستاذ ويعمل على توفيرها، وفي مقدمة هذه الحوافز جعل تلك القضايا والمسائل قابلة للتحليل، والمناقشة، تتسع لاستحضار البعد النقدي وتحقيق الإضافة النوعية، وتوفر للتلاميذ مجالا للنشاط الذهني، والشعور بالذات.

4-2 عدم تناسب الموضوع والقضايا المطروحة على التلاميذ مع مستواهم الذهني سواء كانت فوق مستواهم بما تمثله من صعوبة بالغة، أو كانت دون مستواهم بما فيها من سهولة بالغة.

4-3 المكتسبات الماقبل علمية أو الماقبل مدرسيّة وهي جملة الأفكار والتصورات التي يملكها التلاميذ عن الموضوع مسبقا صحيحة كانت أو غالطة، وكذلك ما يملكه التلاميذ من معلومات ومواقف وأحكام وقيم تتعلق بمسائل الدرس، وكانوا قد استقروا من محيطهم العائلي والاجتماعي.

ولئن كان هذا العائق مشتركا بين جميع المواد فإنه أكثر خطورة واشدّ تأثيرا في دروس التربية والتفكير الإسلامي بسبب ما اختلط بإسلام العامة من عادات وتقاليد وعقائد وممارسات محسوبة على الإسلام وليست منه، ولذلك فهي تتصادم مع الأحكام الفقهية الصحيحة ومع مبادئ الحضارة الإسلامية القويمة، ربما تحمل التلاميذ على الوقوف منها موقف الرفض، الأمر الذي يحتم على مدرس التربية والتفكير الإسلامي أن يحتاطوا لها ويستعدوا لمعالجتها ومساعدة تلاميذهم على تجاوزها وفق خطوات متدرجة على النحو التالي:

أ- تمهيد الدرس بحفر التلاميذ على إظهار تصوراتهم ومكتسباتهم الماقبل مدرسية، وإخراجها وتعويدهم على الصدق في التصريح بها دون حرج ودون خوف أو تأثّم.

ب- مساعداتهم بواسطة الحوار والاستجواب على غربلتها والتمييز بين ماهو صحيح منها وما هو غالط.

ج- إقناع أصحاب التصورات والمعارف الخاطئة والمفاهيم الغالطة بخطأ ما لديهم.

د- إعانتهم على التخلّص من أخطائهم المعرفيّة والفكريّة والعقديّة.

هـ- مساعدتهم على تنظيم مكتسباتهم السليمة وإعادة بنائها قبل البدء في تمرير مكتسبات جديدة.

4-4- اختلاف المرجعيّة التي يستند إليها المتلقي يبني عليها فهمه عن المرجعيّة التي ستند إليها المدرس، فقد يفهم بعضنا أن الإصلاح لا يأتي إلا بعد الفساد، ويفهم الآخر الإصلاح على أنه التغيير نحو الأفضل، ولو لم يسبقه فساد، ومن هنا يتعذر التواصل الفكري والبيداغوجي بين من يفهم الإصلاح على أنه مجرد ترميم للموجود، بين من يفهمه على أنها حركة ترقية وتغيير لا يمكن أن تتوقف.

4-5- عجز الملتقى عن فك الترميز وفهم الإشارات المكونة للرسالة.

4-6- اختلاف انتظارات المتلقي عن انتظارات الباث وهو النتيجة الطبيعية للتصور الذهني الذي يحمله التلاميذ عن المدرس وعن مادة تدريسه، فكثيرا ما يخفق المتعلمون في التعبير عن الاستجابة ويجهضون العملية التواصلية بسبب خطئهم في تصور ما ينتظره منهم أستاذهم.

من ذلك أن النسبة الغالبة من تلاميذنا يتصورون دروس التربية والتفكير الإسلامي دروس نقل وتسليم وتمجيد للماضي، ويتصورون ويتصورون أستاذ التربية والتفكير الإسلامي عدوا للنقد والمناقشة، رافضا لكل إضافة، ويتعاملون مع المادة ومع أساتذتها من هذا المنطلق، الأمر الذي يجعل التواصل في دروس هذه المادة شكليا زائفا، ويحتم على الأساتذة إصلاح هذا التصور الخاطئ الذي يعشش في أذهان تلاميذهم.

عوائق المحيط

من عوائق التواصل ما يكون مصدره نظام التسيير أو المحيط الفريب الذي يكتنف المؤسسة التربوية، أو المحيط الحضاري والثقافي العام، ويمكن تصنيفها على النحو التالي :

1- الضجيج مهما كان مصدره: من داخل قاعة الدرس أو من الساحات والقاعات المجاورة أو ممن الشارع أو من الأحياء والمؤسسات الصناعية القريبة.

2- عوائق الانتباه ومنها نقص الإنارة أو التهوئة في قاعة الدرس، ومنها إذا كانت بالقاعة أو خارجها صور أو كتابات تلفت النظر فتشتت انتباه التلاميذ وتمنعه من التركيز على استيعاب الرسالة الصادرة إليهم من الباث، ومنها وجود مشاهد حية تسترعي انتباه المتعلمين وتمنعهم من التواصل مع المدرس، كأن تكون نوافذ القاعة مطلة على ساحة الرياضة أو على الشاعر العام.

3-عوائق التنظيم:

ويأتي في مقدمتها الاكتظاظ وكثافة عدد المتعلمين بالفصول المدرسية، فمن الصعب على المدرس مهما كانت خبرته أن يقيم نوعا من التواصل الحقيقي الجاد مع عدد كبير من المتعلمين قد يتجاوز أحيانا الأربعين تلميذا.

ومنها اختلاف المستويات الذهنية للمتعلمين في الفصل الواحد مثلما هو الحال في نظام الفرق الذي ما يزال معمولا به في بعض فصول مدارسنا الابتدائية بالريف التونسي حيث يجمع في الفصل الواحد بين تلاميذ من السنة الأولى والثانية على سبيل المثال، أو من السنة الثانية والثالثة ... الخ

وقريبا من هذا النظام يكون وضع فصول مدرسية يجمع فيها بين تلاميذ مرتقين آليا أو بالإسعاف، وبين تلاميذ متفوقين.

4- نظام الجلوس في القسم :

إن نظام الجلوس في القسم المعمول به حاليا لئن كان لا يمنع التواصل القائم بين الأستاذ وبين أفراد المتعلمين، فإنه لا يساعد على إقامة تواصل لا مركزي مفتوح ومتعدد الاتجاهات، فكل التلاميذ يجلسون في اتجاه واحد يجعل كلا منهم يولي ظهره لمن يجلس خلفه، فيسمع صوته ولكنه لا يرى ملامح وجهه ولا يشاهد حركاته وردود فعله، الأمر الذي يكرس التواصل الثنائي بين المدرس وأفراد المجموعة ولكنّه يستبعد التواصل الجماعي النشيط.

5- تغير نظام التواصل في المحيط الحضاري وعدم مواكبة المدرسة للثورة الإعلامية التي يعيشها المتعلم في البيئتين الأولى والثالثة، فلم تعد العلاقة التواصلية محصورة في التعامل المباشر بين الباث والمتلقي، وإنما أصبح بالإمكان إقامة هذه العلاقة بصورة غير مباشرة عبر وسائط كثيرو متعددة وفّرتها الثورة التكنولوجية والإعلامية الهائلة. فأصبحت الشاشة بديلا عن المدرس في كثير من المسائل والقضايا التي يجد فيه المتلقي من الجاذبية ومن الحوافز ما يمنحها من الحيوية والقدرة على إثارة الاهتمام أكثر مما يجده لدى المدرس في القسم، بل لقد أصبح الباث عبر هذه الشاشات المختلفة المتنوعة يستطيع أن يبلغ رسالته إلى متلقين بعيدين لا يلتقي بهم ولا يراهم ولا يتلقى ردود فعلهم، ودون أن يعلم نوعية الاستجابة الحاصلة لديهم بحيث أصبحت العملية التواصلية أقرب إلى الاتجاه الواحد. فهناك طرف يؤثر ولا يتأثر هو جهاز الباث، وآخر يتأثر ولا يؤثر وهو المتلقي أو المشاهد، فهل نستمر على اعتبار هذه العلاقة تواصلا، وليس فيها تبادل ؟ أم يكون على علوم التربية أن تراجع نظرياتها وكل القيم والأحكام والقواعد البيداغوجية التي أقامتها على مفهوم التواصل الذي أخذ في التراجع ليفسح المجال إلى أنواع جديدة من العلاقات التربوية هي أقرب إلى علاقة المثير بالمستجيب.

لقد بدأ اليوم الذي يستغني فيه المتعلمون عن المدرس يقترب دون شك، وعلى علوم التربية أن تعد العدة لمواجهة المشاكل البيداغوجية التي سوف تطرحها عليها الوسائط المتعددة بما تحمله من تقليص لدور المدرس إلى أقصى حد، لتكون هي البديل عنه، أو على الأقل لتحلّ محلّه في المساحات التربوية الشاسعة التي سوف تحررها من سلطته ونفوذه، فهل من سبيل إلي نظرات بيداغوجية جديدة تقنن هذه العلاقات الجديدة وتنظم سبل التواصل من خلالها.

بحث آخر حول

التواصل والتنشيط

ذ رشيد ابطاح بتصرف

مقدمة :

يعتمد الأستاذ في تأدية مهامه، على وسيلتين هامتين هما التواصل بين الأفراد وتنشيط المجموعات. لذلك لا بد من تمكينه من المنهجيات والمقاربات التواصلية بطريقة غير مباشرة، في شكل كفايات (Compétences) قابلة للتوظيف بتقنية عالية دون الوقوف عند جوانبها النظرية.

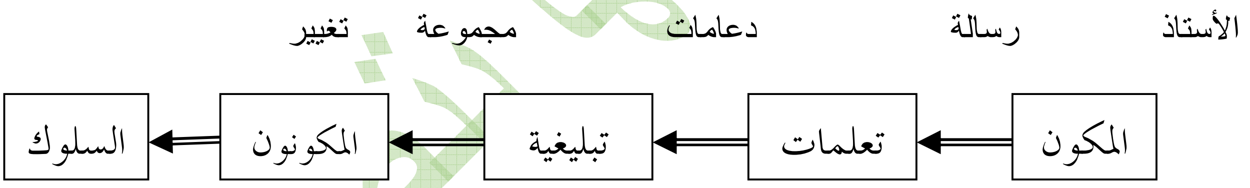
وعلى هذا الأساس، يصبح من الضروري أولا تكوين المكونين في هذه العدة المنهجية، حتى يتسنى لهم بدورهم تكوين المتعلمين. ويتم التركيز في هذه العدة المنهجية على التواصل وتقنيات التنشيط، قصد تمكين المكونين من امتلاك كفايات التكوين العلمي.

وتتحدد أهم عناصر التواصل والتنشيط فيما يلي:

1 . التواصل La communication:

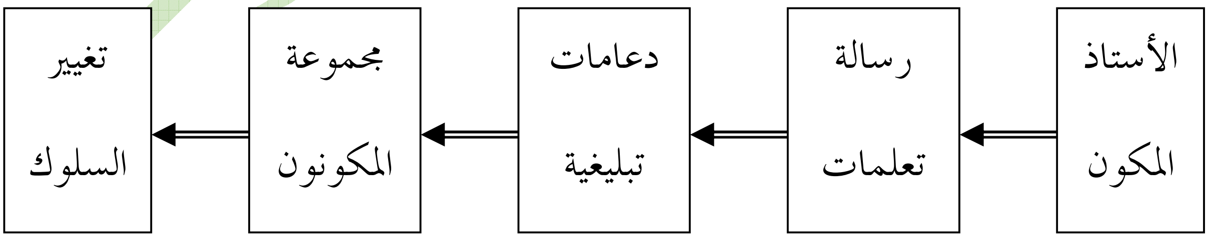
1 * التعريف:

يتحدد مفهوم التواصل في كونه عمليات تبادل الآراء والأفكار والمعارف بين الأشخاص لفظيا وغير لفظي. ولذلك يعرفه البعض بأنه "الميكانيزم" الذي تحدث بواسطته العلاقات الإنسانية وتتطور... ويتضمن تعابير الوجه وحركات الجسم ونبرات الصوت والكلمات والكتابات والمطبوعات...1 ونظرا لأهمية التواصل، فقد تعددت النماذج التي توضح مفهومه وتبرز مكوناته. ولعل من أبرزها النموذج الذي وضعه العالم الأمريكي لاسويل (Lasswel) وبناه وفق الصيغة التالية:



وتفيد هذه الخطاطة أن مرسلا يرسل رسالة على مستقبل لها، لكي يحدث لديه وقعا أو أثرا. ولذلك فإن هذا النموذج يوافق التصور السلوكي للعلاقة التواصلية.

وإذا ما حاولنا ترجمته إلى السلوك العلائقي بين الأستاذ المتعلم ونظرائه، فإننا نخلص إلى الخطاطة التالية:



وبما أن التواصل بين الأستاذ المكون ومجموعة المكونين ليس مقصودا لذاته، بل هو من اجل تحقيق وظائف تربوية – تثقيفية، فإنه يبقى من المفيد تحديد تلك الوظائف التي نقدمها كالتالي:

2 * وظائف التواصل:

يمكن إجمال وظائف التواصل بين الأستاذ والمتعلمين فيما يلي:

القسمة العادلة (partage): المتواصلون يتقاسمون المكان والزمان والكلام والاهتمام...

التبادل (échange): ويربط ذلك بالمعلومات والأفكار والانطباعات ووجهات النظر دون إغفال تبادل النظرات بين الأشخاص.

الكسب المزدوج (gagnant-gagnant): التواصل الجيد الناجح هو الذي يتخذ شكل لعبة لا يكون فيها الربح الذي يحققه أحد العناصر نقصا من حصيلة الآخر، لأن التواصل يقوم بالأساس على جعل المتواصلين يكسبون جميعا.

النقل (transfert): ومعناه تبليغ فكرة أو معلومة أو خبر أو تجربة، اعتمادا على أداة من لدن الأستاذ، إلى المتعلم قصد استقبالها واضحة ومفهومه، لتوظيفها في حياته اليومية.

الأثر (impact): ويقصد به الأثر الايجابي الذي يحدثه مضمون التواصل. ولذلك فإن هذه الوظيفية مرتبطة بالوظائف السابقة، إذ أن التبادل والتبليغ والقسمة العادلة كلها عمليات تهدف إلى إحداث تأثير يعمل على تغيير السلوك. فالتعبير، مثلا، عن تجارب أو خبرات ومعارف لا يجب أن يقتصر على نقل الرسائل بين المتعلمين، بل ينبغي أن يحدث تأثيرات في سلوكاتهم (تغيير السلوك).

إن تحقيق هذه الوظائف بشكل فعال يتطلب العمل على تجاوز بعض الحواجز التي قد تعترض عمل الأستاذ فينقلب إلى حالات من الإحباط. ولذلك يبقى من الضروري معرفة أهم هذه الحواجز.

3 * الحواجز التواصلية وقواعد التواصل الفعال:

يمكن تصنيف هذه الحواجز إلى صنفين: حواجز ذاتية وحواجز موضعية.

1.3.1. الجواجز الذاتية:

وهي التي يكون مصدرها الأستاذ نفسه. ويحدث ذلك عندما تنعدم مميزات التواصل الجيد التي منها:

الصوت من حيث شدته وقوته،

النطق السليم من حيث التلفظ ومراعاة مخارج الحروف،

وضوح الخطاب وشموليته،

الإيجاز غير المخل بالمعنى،

صحة المعلومات وتداوليتها عند أغلبية أفراد المجموعة،

مصداقية الخطاب.

1.3.2. الحواجز الموضوعية:

وهي التي ترتبط بالمجال، ومنها:

المكان الذي يحدث فيه التعلم. فكلما كان الفضاء غير مريح نفسيا وجسميا... كلما كان التواصل دون المستوى المرغوب فيه، وانعدم أثره الأيجابي،

التوقيت غير مناسب،

عدم ملائمة الموضوع للحاجات وانتظارات المتعلمين.

وابتعادا لكل عنصر قد يعتبر عامل تشويش، لابد من اعتبار وتعرف قواعد التواصل الفعال التي من أهمها:

1. تداولية التعبير:

ويقصد بذلك ملاءمة التعبير لمستوى أفراد المجموعة، لأن التعبير عندما لا يكون ملائما للمستمع تقل حظوظ الإنصات إليه أو تنعدم. وليس معنى ذلك أن يكون الأستاذ خاطبا لامعا، بل عليه أن يجعل تعبيره في مستوى فهم مخاطبيه، أي اعتبار لغة المتعلمين التي قد تختلف من جماعة إلى أخرى.

2. الإنصات:

ويعتبر دافعا أساسيا لشد اهتمام المخاطب بالموضوع. ولجعل المخاطب يدرك أننا ننصت إليه، لا بد من اتخاذ المواقف التالية:

الالتزام بالهدوء: ويتجلى ذلك في:

عدم مقاطعة المخاطب، فسح المجال له للتكلم بحرية،

تحمل صمته وتوقفه عن الكلام، لأن سكوته أحيانا قد يكون مدعاة للتفكير أو بحثا عن كيفية تجاوز بعض الحواجز.

التسامح، وأهم مؤشراته:

الحياد (لامعاتبة ولاتقريض) وكل ما يطلب هو التشجيع على الاستمرار في الكلام،

عدم الامتعاض من كلامه،

التعاطف، ومن علاماته:

الانصات باهتمام بالغ،

الانشغال بالمخاطب دون الاهتمام بأشياء أخرى،

اعتماد كل المواقف التي تجعله يحس أننا ننصت إليه ونسعى إلى فهمه (التتبع المنتظم، أخذ أفكاره وآرائه مأخذ الجد،...).

الإنصات، بكل أجزاء الجسم، ويظهر من خلال:

توجيه النظرات إلى المخاطب دون جعله يحس أننا نتفحصه،

توجيه الجسم نحوه،

تركيز الاهتمام حوله دون التشويش عليه كالعبث ببعض الأشياء،

التنفس بهدوء،

إظهار الارتياح والانبساط ونحن ننصت إليه.

4 * بناء الخطاب التواصلي:

لكي يتواصل الأستاذ مع المتعلمين بكيفية جيدة، ينبغي عليه أن يمتلك أربع مهارات أساسية هي:

كيفية انتقاء الخاطب التواصلي،

كيفية بناء الخاطب التواصلي،

كيفية تبليغ الخاطب التواصلي،

كيفية تقويم أثر الخطاب التواصلي في سلوك المتعلمين.

1.4.1. انتقاء محتوى الخطاب التواصلي:

يتم انتقاء مضامين الخطاب التواصلي في ضوء الأسئلة التالية: التي على الأستاذ استحضارها وهو يعد رسالته التعلمية:

من هم المخاطبون (المتعلمون) وما هي مواصفاتهم وخصوصياتهم...؟

ما هي معارفهم ومواقفهم وأنماط سلوكهم في الموضوع؟

ما هي خبراتهم السابقة؟

ما هي العناصر التي تشكل الأولوية عندهم (مستوى الخطورة ونوع التدخل)؟

ما هو مستوى التجانس العقلي/ الفكري والاجتماعي/ الثقافي بينهم؟

ما هي الحمولة السوسيوثقافية التي ينبغي اعتبارها داخل فضاء المحتويات؟

ما هي المفردات والصيغ والأفكار التي تلائم المتعلمين وتوافق مخيالهم وتمثلاتهم للواقع المعيش؟

1.4.2. شروط بناء الخطاب

لكي يكون الخطاب وقائيا وذا وقع إيجابي في مجموعة المتعلمين لابد أن يحرص الأستاذ فيه على:

إثارة اهتمام المتعلمين بأن يولد عندهم حاجات تشدهم إلى موضوع لتدمجهم فيه بالتدرج،

الإحاطة بكل جوانب الموضوع وأبعاده، في شكل نسقي تفاعلي،

إبراز الأساليب الناجعة المعتمدة في مجال التعلمات،

العمل على بناء وترسيخ مواقف وأنماط سلوك إيجابية تتعلق بالمتعلمين،

تحديد الحيز الزمني الذي يمكنه أن يشد فيه اهتمام المتعلمين للموضوع بدرجة عالية،

اعتماد لغة تواصلية تناسب المتعلمين.

1.4.3. تبليغ الخطاب:

تعتبر مجموعة المتعلمين مجموعة مستمعة بامتياز. ولذلك فالتفاعل معها لابد أن يكون منهجا حتى يجعلها أكثر انتباها واهتماما بالموضوع. ويحدث ذلك حينما يكون الأستاذ قد الأسئلة المنهجية الموجهة لعمله وأجاب عنها.

ومن هذه الأسئلة:

ما هو الهدف الذي أسعى لتحقيقه مع هذه المجموعة؟

ما هي الأفكار العامة والجزئية التي أعالجها في هذا اللقاء؟

كيف أنظم هذه الأفكار؟ ما هي المسلمات والإشكاليات التي أنطلق منها لمناقشة أفراد المجموعة؟

ما هي الحجج والأدلة التي أوظفها ترسيخا للأفكار التي أناقشها (حجج عقلية/منطقية، أمثلة شعبية، آيات قرآنية وأحاديث نبوية...)؟

ما هي المقاربات المنهجية التي أسلكها في التعامل؟

ما هي الدعمات الديدكتيكية المساعدة في العمل؟

1.4.4. قياس وتقويم أثر الخطاب التواصلي:

إن استقبال الرسائل التعلمية خلال التواصل، ليس عملية استهلاكية، تقتصر على تلقي الخطاب من طرف المتعلمين دون معرفة وقعة في السلوك. ولذلك ينبغي على الأستاذ أن يقيس الأثر الذي أحدثته الرسائل التواصلية في المتعلمين ويتم ذلك بإيجاد إجابات عن أسئلة يطرحها على نفسه من مثل:

ما هي ردود أفعال المتعلمين في موضوع ما؟

لماذا كانت ردود الأفعال سلبية تجاه موضوع معين بينما كانت إيجيبية في موضوع آخر؟

لماذا لم يتجاوب المتعلمون مع مسألة معينة؟

وبالإجابة عن هذه الأسئلة وغيرها يستطيع الأستاذ أن يعيد النظر في بنية ومحتوى وطرائف التواصل، ويبني بشكل فعال سيرورة علاقته بالمتعلمين.

5 * الوضعيات التواصلية:

يتم التواصل بين الأشخاص في شكل محادثات (conversations) أفقية قد تحصر في أربعة أنماط، نوجزها في الجدول التالي:

مجالــهـا	نوع المحادثة
تنصب أساسا على الجانب الوجداني قصد التأثير فيه، ولذلك فهي ذاتية، لأن منطلقاتها تكون من الأستاذ (أفكاره، آرائه، قناعاته الشخصية، معلوماته...). وقد يصاحبها عرض صور توضيحية لحالات معينة ويرتبط هذا النوع من المحادثات غالبا بالمواقف.	محادثة تأثيرية conversation d'effet
ويتم فيها الالتزام بالموضوعية قصد الإمكان، مع تقديم كل عناصر الخبر وجوانبه، ويكون القصد من هذا النوع التواصلي تقديم رسائل إخبارية من مصادر متعددة، ويمس هذا النوع من المحادثات في غالب الأمر المعلومات.	محادثة إخبارية conversation d'information
وفي هذا النوع من التواصل يقدم الأستاذ للمتعلمين تقنيات أو مناولات تتعلق بالموضوع ولذلك يتوجب على الأستاذ معرفة تامة. - يمتلك كفايات في الموضوع، - له منهجية في الإنجاز، - لا يستغرق تقديمه حيزا كبيرا من الوقت.	محادثة تكوينية conversation de formation
وهي المحادثات التي تفرضها المناسبات العرضية دون تفكير سابق في الإعداد لها، ومنها: - استغلال حدث في الشارع. - استغلال خبر في صحيفة. - استغلال خبر في التلفزيون. وهذا النمط التواصلي يفرض على الأستاذ امتلاك القدرة على المبادءة، واتخاذ المبادرة والارتجال. ولا يتأتى له ذلك إلا بالتدرب على المحادثة والمناقشة حتى يكون على استعداد لأخذ الكلمة في كل الظروف والمناسبات. أن يجعل هذا النوع من المحادثات نقطة انطلاق للقاءات مستقبلية مستمرة.	محادثة ظرفية conversation d'occation

وإذا كان عرض هذه الوضعيات قد تم بطريقة مجزأة، فإن بإمكان الأستاذ أن يجمع بين أكثر من وضعية واحدة خلال عملية التعلم.

2 - التنشيط L'animation:

قد يسلك الأستاذ في مهام التوعية والتثقيف المنوطة به مسلكا تواصليا في شكل محادثة ثنائية بينه وبين متعلم معين، تجمع بينهما الظروف شريطة أن تكون هذه المحادثة منطلقا للقاءات تعلمية مستمرة، كما يمكنه أن يسلك مسلكا تنشيطيا حينما يتعلق الأمر بضرورة لعب دور المنشط ضمن مجموعة بأكملها، مما يفرض عليه امتلاك آليات وتقنيات التنشيط وظيفيا.

1 * تحديد مفهوم التنشيط:

يفيد مفهوم "التنشيط" إضفاء الحيوية والنشاط على المجموعة لتوسيع مجال التواصل بين أعضائها. ويكون القصد من ذلك هو الرفع من فعاليتها ومردوديتها ككيان عضوي. وليتم ذلك بنجاح، لابد أن يكون التواصل أفقيا بين الأعضاء، وحتى تتاح لكل منهم الفرصة للتعبير عن أفكاره، وتشجيعه على تجاوز الصعوبات والعوائق التواصلية، بهدف تبادل الخبرات والمعارف والقيم بين أعضاء الجماعة.

2 * الأسس العامة للتنشيط:

يقوم التنشيط على مجموعة أسس سيكوسوسيوتربوية، منها:

أن التعلم التثقف أفعال اجتماعية يكتسبها الفرد من الجماعة عن طريق التواصل والتفاعل بين الأفراد،

أن التفاعل بين الأفراد له أبعاد سيكولوجية واجتماعية ومعرفية، مما يوفر للفرد إمكانية تنمية شخصيته بشكل متكامل،

أن التنشيط تواصل اجتماعي يؤدي إلى تغيير سلوك الفرد عن طريق تنمية مواقف جديدة.

ولكي يؤدي التنشيط إلى التعلم والتثقف الاجتماعيين، على المنشط أن

يكون ملما بأدواره ومهامه.

3 * أدوار المنشط :

يمكن تلخيصها في ثلاثة أدوار رئيسية:

تمكين المتعلمين من المعرفة: ويتمثل ذلك في إعدادهم لاكتساب مفاهيم ومعاريف ومهارات.

خلق الرغبة والقبول لدى المتعلمين: وذلك من اجل إدماجهم في سيرورة محددة وإيجاد حلول لإشكاليات معينة في الموضوع. ومن أمثلة ذلك فيالمناقشة بشكل جدي.

تحريك المتعلمين للقيام بأعمال معينة: ويتبلور ذلك في وضع استراتيجيات أو مناهج وخطط عمل لقضايا تمس المجموعة.

4 * مهام المنشط:

هي مهام متعددة، منها:

الاستقبال (accueil): وضع الأمور في أماكنها:

التعرف على المشاركين،

تحديد الأهداف،

تحديد الادوار.

تقديم الموضوع (présentation du thème): التأكد من أن الجميع فهم الموضوع. وهو كما سيأتي بيان ذلك لاحقا، وضعية مشكلة.

التحديد الدقيق للموضوع،

بناء الموضوع في صورة تجعله في مستوى المشاركين،

التناسب بين الموضوع ووقت الإنجاز.

العمل على الإثارة والدفع إلى العمل (motivation): على كل مشارك أن يساهم. ولكي يتحقق هذا الهدف، فإن المنشط مدعو لخلق ظروف المشاركة، منها:

الاهتمام بحاجات ورغبات المشاركين (جعلهم يحسون أن الموضوع يشبع حاجاتهم وذلك بالعمل على ربطه باهتماماتهم).

إثارة تفكيرهم،

الديمقراطية (اعتبار جميع المشاركين متساوين)،

قبول كل الأفكار والعمل على تقويمها،

تشجيع التواصل الجماعي،

المساعدة على توضيح الأفكار التي تبدو غامضة.

بناء تصميم لمناقشة الموضوع (établir un plan):

تمكين المشاركين من التحليل الموضوعي،

تمكينهم من طرح كل المشكلات،

مساعداتهم على تحليل ومناقشة كل المواقف والأفكار المسبقة،

تمكينهم من اتخاذ القرار المناسب.

معرفة تدبير حصة التنشيط (Savoir animer):

الإنصات،

إعادة التذكير بالموضوع كلما دعت الضرورة،

التقيد بالموضوع وعدم الخروج عنه،

معالجة المشاكل غير المتوقعة أو تأجيل ذلك إلى وقت مناسب،

الموضوعية،

الضبط،

الحذر واليقظة،

الحسم واتخاذ القرارات،

منع وتوقيف التدخلات الهدامة،

إسكات المهدار (الثرثار) دون التأثير على سير العمل،

تحريك غير الراغبين في الكلام،

منع تكوين جماعات ضيقة داخل المجموعة (انقسام المجموعة)،

تلخيص المداخلات وإعادة صياغتها وتبويبها.

5 * تقنيات التنشيط (les techniques d'animation):

يرتكز التنشيط على مجموعة من التقنيات. ويقصد بها مجموعة الإجراءات والآليات الموظفة لتنشيط الجماعة. وهي تقنيات متعددة يختار منها الأستاذ ما يتناسب مع الموضوع:

2.5.1. الزوبعة الذهنية أو العصف الذهني (Le Brainstorming):

تقوم تقنية الزوبعة الذهنية على إشراك المتكونين في المناقشة بهدف إنتاج واقتراح أفكار بشكل جماعي، أو لإيجاد حلول لموقف أو وضعية – مشكلة (situation-problème). وتستند هذه التقنية إلى جملة من الشروط أو المبادئ منها:

عرض المنشط المشكلة أمام المجموعة وتوضيحها وتحديد عناصرها،

إدلاء كل مشارك بآرائه واقتراحاته دون حكم أو نقد للآخرين،

عدم نقد أفكار المشاركين وتأجيل ذلك حتى يتم الاستماع لكل المساهمات،

عدم إيقاف وحصر الطاقة التعبيرية للمتدخلين،

العمل على إغناء النقاش: كثرة وغزارة في الأفكار والاقتراحات،

جمع الأفكار والتخلات وتدوينها،

تحليل الأفكار والاقتراحات في النهاية للخروج باستنتاج عام.

2.5.2. حل المشكلات (La résolution des problèmes):

هي تقنية تنشيط يوزع خلالها المشاركون إلى مجموعات صغرى (3 أو 4 أفراد) من اجل مناقشة مشكلة معينة أو البحث عن حل لهذه المشكلة يتم عرضه عليهم. وتتحدد أدوار المنشط والمشاركين بالنسبة لهذه التقنية عبر ثلاث مراحل:

المراحل / الأدوار	قبل الإنجاز	أثناء الإنجاز	بعد الإنجاز
بالنسبة للمنشط	إعداد دقيق للمشلكة	- تقديم النشاط وشكليات العمل. - تدبير الوقت وضبطه.	- تقويم الحلول المقترحة للمشكل. - تسجيل وتدوين الحلول للخروج بملف حول الموضوع.
بالنسبة للمشاركين	المساهمة في الإعداد	- تنظيم التقارير بشكل يسمح بتحليلها والمقارنة بينها. - التراضي حول الحل الأكثر واقعية.	مناقشة وتقويم الحلول المقترحة بموضوعية.

5.2.3. المناقشة على مراحل (Discussion en étapes):

هي تقنية تنشيط تتيح الاحاطة بجوانب موضوع معين عبر مراحل، حيث يتم إنتاج مجموعة من المساهمات عن طريق توزيع المشاركين إلى مجموعات للعمل لمدة محددة. وبعد ذلك يتم الموازنة بين مختلف الانتاجات لاستنتاج خلاصات نهائية تنال موافقة الأغلبية.

5.2.4. دراسة الحالة (L'étude des cas):

يواجه المشاركون مشكلا أو حالة لمظاهر ملموسة، فيعلمون على تحليلها تحليلا دقيقا، واختار أنسب الحلول لمعالجتها. وتتحدد ادوار كل من المنشط والمشاركين كالتالي:

المراحل / الأدوار	قبل الإنجاز	أثناء الإنجاز	بعد الإنجاز
بالنسبة للمنشط	إعداد حالة تفضي إلى اتخاذ قرارات	- تنظيم التدخلات. - توجيه المشاركين إلى جوهر الموضوع حين خروجهم عنه. - تجميع المساهمات.	- تقويم العمل. - تقديم الحلول والاقتراحات الملائمة. - تبرير القرارات.
بالنسبة للمشاركين	- قراءة النص الحامل للحالة. - تحليله وفهمه.	- تقديم الحلول والمساهمات. - تغيير الآراء الشخصية حين الاقتناع برأي الآخرين أثناء المواجهة.	قبول الحلول المتفق عليها.

2.5.5. تقنية لعب الدور (Le jeu de rôles):

هي تقنية تنشيط تقوم على تخيل واستحضار مجتمع الظاهرة موضوع الدراسة واستعابه ثم تمثيله وتشخيصه. ولذلك فهي تتيح للأشخاص تقمص الأدوار والتكيف معها. ومثال ذلك لعب المكون لدور الأستاذ (سائق حافلة أو مدير مؤسسة. ويمكن تحديد أدوار المنشط والمشاركين كالتالي:

المراحل / الأدوار	قبل الإنجاز	أثناء الإنجاز	بعد الإنجاز
بالنسبة للمنشط	تقديم وضعية ملموسة من الواقع المعيش لإبراز التمثلات والمواقف والقيم المراد التعبير عنها. - اختيار الممثلين والأدوار. - تصميم للعب الأدوار. - تقديم شكليات اللعب.	- إعطاء انطلاقة اللعب. - تدبير الوقت. - مطالبة كل ممثل أن يوضح ما يريد التعبير عنه من خلال تقميص الدور. - المطالبة من المشاهدين تحديد المشاهد التي أثارت انتباههم.	- تركيب الآراء المعبر عنها. - أعطاء خلاصة نهائية مطابقة للأهداف المحددة في البداية.
بالنسبة للمشاركين	التطور للعب الأدوار	- لعب الدور بتفاعل مع الممثلين الآخرين ومتطلبات الموقف. - الحرص على التعبير عن المواقف والعواطف والآراء.	قبول الحلول المقترح عليها. .

التخطيط والتتبع

لا يقتصر عمل الأستاذ على الإلمام بالمعارف السيكولوجية والسوسيوثقافية المتعلقة بالموضوع ولا بمختلف المقاربات المنهجية التي تدخل في هذا المجال، بل تقتضي الجودة أن يضاف إلى ذلك جانب آخر هو الجانب الاستراتيجي المتعلق بتخطيط الدورات التكوينية وانتقاء المضامين والمحتويات وبناء خطة للتتبع والتقويم والتدخل وهكذا على المكون أن يكون في نهاية الدورة التكوينية قادرا على:

1. تكوين المتعلمين وذلك من حيث:

وضع خطة للتكوين:

تحديد الفئات المستهدفة،

عدد الدورات،

مدة كل دورة،

المضامين والمحتويات،

منهجيات العمل (المقاربات)،

الأدوات والوسائل،

أدوات التقويم.

ضبط أنواع التدخل الاستدراكي بعد تقويم الدورة التكوينية

لفائدة من يتم هذا التدخل،

الجوانب التي ينصب عليها هذا التدخل (معرفية، منهجية،...)،

المدة الزمنية للتدخل،

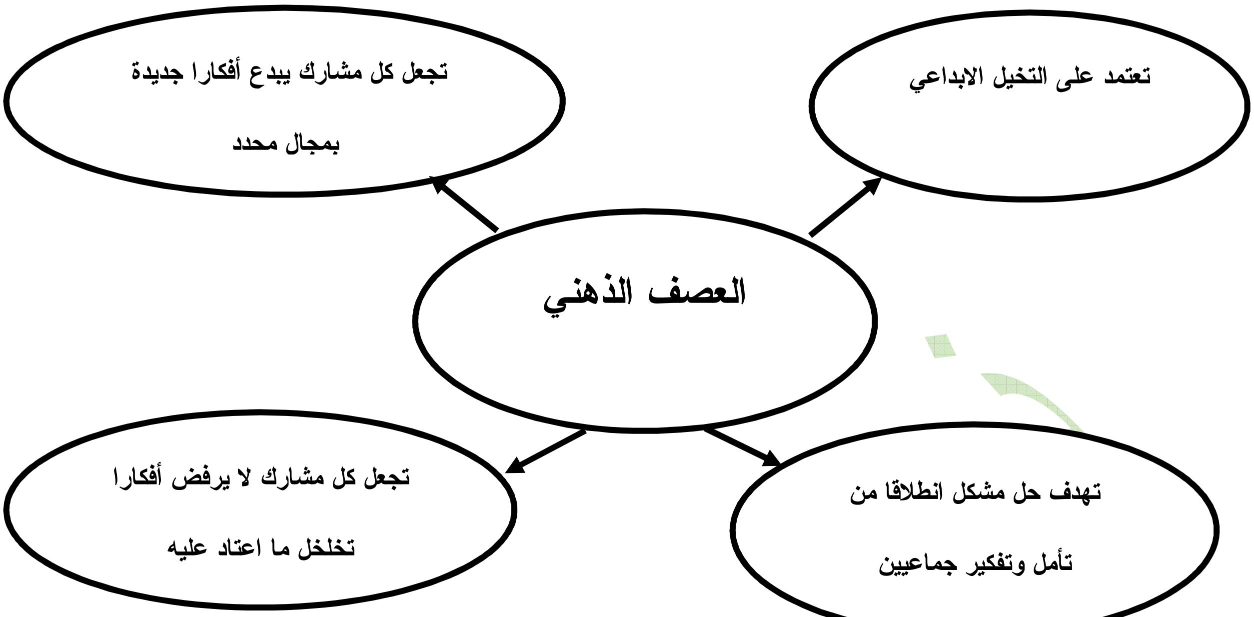
تقرير أو محضر التدخل الاستدراكي،

تحديد المواصفات النهائية للمتعلمين لضبط مدى أهليتهم لممارسة التعلم لفائدة المتعلمين.

بعض الإجراءات التي يجب اتخاذها.

د رشيد ادبيها بتصرف

الزوبعة الذهنية Brainstorming:



المبادئ العامة للقصف الذهني:

الخطوات العامة للقصف الذهني :

طريقة العصف الذهني:

طريقة العصف الذهني

فردية وجماعية

إتقان تقنيات خاصة بمجال محدد

تستعمل للمشكلات التي تتطلب حلولا أكثر من المشكلات التي تستلزم محاكمات عقلية

مدة الجلسة تستغرق 15 إلى 60 دقيقة المتوسط هو 30 دقيقة

المراحل الأساسية لتقنية العصف الذهني :

المراحل الاساسية للعصف الذهنى

مرحلة توضيح المشكلة وتحليل عناصرها الأولية، ثم تبويبها وعرضها في جلسة العصف الذهني التي تضم من 10 إلى 12 فردا.

مرحلة ثانية تعالج فيها المشكلة انطلاقا من الالتزام بمجموعة من القواعد.

1- تجنب النقد أو التقويم.
2- تقبل أي فكرة مهما كانت خيالية أو وهمية.
3- الإدلاء بأكبر عدد ممكن من الأفكار، وكيفية بنائها وتغييرها وتجميعها.

مرحلة ثالثة يتم فيها تقويم الأفكار واختيارها وحسابها عمليا

حل المشكلات :Résolution de problèmes

حل المشكلات

- تقنية من تقنيات التنشيط
- يوزع المشاركون فيها إلى مجموعات صغرى (3 أو 4 أفراد في كل مجموعة).
- يستعمل الفرد فيها معارفه وتجاربه السابقة ومهارته للتوصل إلى حل مرتقب تتطلبه وضعية جديدة
- عملية تحليل وضعية أو معلومات واستخراج سلسلة وضعياتها الأولوية وترضيح خطاطة العلاقات بينها

المراحل الأساسية لحل المشكلات:

فهم المشكل

الإجابة عن الأسئلة مثل

- الجانب المجهول في المشكل:
- معطياته
- شروطه
- مدى تمكن الفرد من الاستجابة لتلك الشروط وتمييزه من حيث الأجزاء.

تصور خطة وإعدادها

يشمل التصور مقارنة المشكل أو المسألة أخرى تشبهها والتعبير عنه.

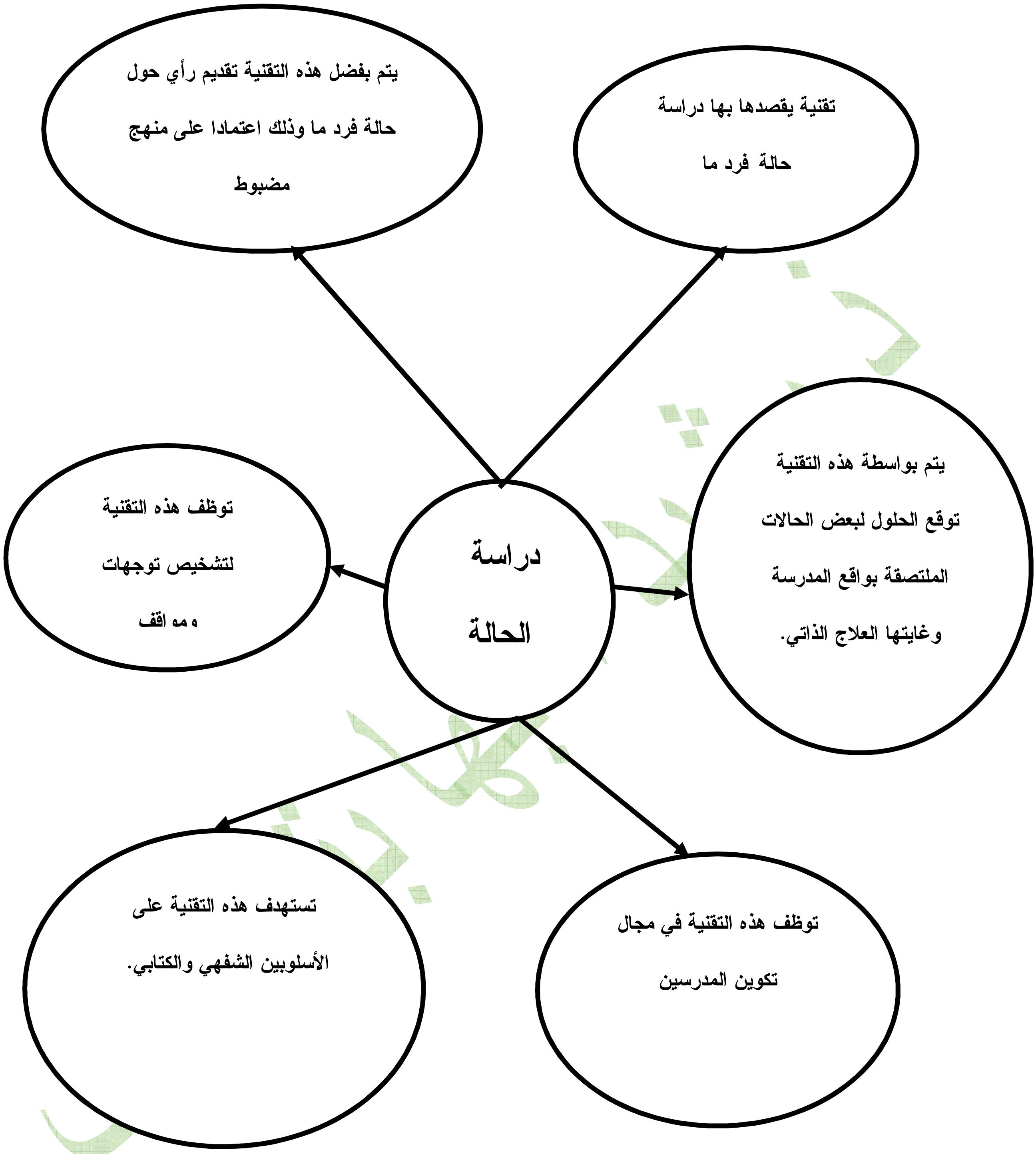
تنفيذ الخطة

ويشمل عملية إنجاز الخطوات وفحصها تدريجيا

العودة إلى الحل وفحصه

ويتمثل في العودة إلى فحص النتائج المتوصل إليها وتمحيصها قصد التأكد من مطابقتها للمقدمات.

دراسة الحالة Etude des cas:



لعب الأدوار Jeu de rôle :

فلسفة التربية

1 - معنى الفلسفة:

يمكن القول بصفة عامة أنه لا يوجد اتفاق حول تعريف الفلسفة أو تحديد مضمونها ومباحثها.

ولعل من أقدم التعريفات للفلسفة ذلك التعريف الذي يمتد بأصل الكلمة إلى الإغريق في معناها اللغوي "حب الحكمة"، وعلى هذا يكون الفيلسوف هو الحكيم أو محب الحكمة.

وربما كان هذا التعريف مناسبا عندما كانت الفلسفة تمثل جماع المعرفة آنذاك من طب وفلك ولاهوت وقانون وغيره.. وعلى الرغم من أن تطور العلوم والمعرفة قد أدى في النهاية إلى انفصال هذه العلوم عن الفلسفة واحدا تلو الآخر، فقد بقى تعريفها "حب الحكمة" كما هو.

التعريف المعجمي:

يورد المعجم الوسيط في تفسير كلمة فلسفة أنها "دراسة المبادئ الأولى وتفسير المعرفة تفسيرا عقليا وكانت تشمل العلوم جميعا واقتصرت في هذا العصر على المنطق والأخلاق وعلم الجمال وما وراء الطبيعة".

ويورد معجم التربية تعريفا للفلسفة مشابها للتعريف السابق فيقول في تعريف الفلسفة بأنها: "العلم الذي يرمي إلى تنظيم وترتيب كل مجالات المعرفة باعتبارها وسائل لفهم وتفسير الحقيقة في صورتها الكلية. وهذا العلم يشمل عادة المنطق والأخلاق وعلم الجمال وما وراء الطبيعة (الميتافيزيقا) ونظرية المعرفة".

تعريف الفلاسفة:

***تعريف كونت (A. Compte) :**

"نادى الفيلسوف الفرنسي كونت بأن الفلسفة في هذا العالم الجديد للعلم تقتصر فائدتها على توضيح مفاهيم ونظريات العلم، وأن على الفلسفة أن تتخلى عن مجال الميتافيزيقا، لأن القضايا التي يتناولها هذا المجال لا تسمح بالتحليل العلمي أو التجريبي أو البرهنة".

***تعريف فينيكس(Phenix)**

وهو من فلاسفة التربية الأمريكيين، يقول في كتابه "فلسفة التربية" : "إن الفلسفة ليست مجموعة من المعارف، ولا تؤدي دراستها إلى تجميع عدد من الحقائق، وهي ليست طريقة من طرق النظر إلى المعرفة التي لدينا فعلا، وهي تتضمن تنظيم وتفسير وتوضيح،ونقد ما هو موجود بالفعل في ميدان المعرفة والخبرة، وتستعمل كمادة لها ما تتضمنه العلوم والفنون المختلفة، والدين والأدب ومن معارف، كما أنها تستعمل المفاهيم العامة العادية".(يرى أن هناك أربع مكونات للفلسفة-الشمول، اتساع النظرة، البصيرة،التأملية-

***تعريف كونور (O. Connor)**

هو من الفلاسفة البريطانيين المعاصرين في كتابه "مقدمة في فلسفة التربية": "إن الفلسفة ليست نظاما من المعرفة ذات الطابع الإيجابي (أي له مضمون معرفي) كالقانون أو علم الأحياء أو التاريخ والجغرافيا، وإنما هي نشاط نقدي أو توضيحي...".

كما يختلف الفلاسفة فيما بينهم حول تحديد مفهوم الفلسفة، ومع هذا فإنه يمكننا بصفة عامة أن نميز اتجاهين رئيسيين:

الاتجاه الأول:

يرى أن الفلسفة هي أسلوب للتفكير وطريقة للمناقشة في تناول المشكلات وتحليلها ومعالجتها. وهذا يعني أن الفلسفة ليس لها مضمون علمي يقوم على مجموعة الحقائق كما هو الحال في باقي العلوم.

الاتجاه الثاني:

يرى أن الفلسفة هي أكثر من كونها طريقة أو أسلوب للتفكير. فهي إلى جانب ذلك لها مباحثها الخاصة وميادينها المعرفية.

مباحث الفلسفة:

***الانطولوجيا (Ontology) :**

أي دراسة طبيعة الحقيقة، وتتعلق بالبحث في الوجود والكون والحياة والإنسان، ومن المرادفات الشائعة للانطولوجيا الميتافيزيقا-ما وراء الطبيعة- الإلهيات، الغيبيات.

***الابستمولوجيا (Epistemology) :**

أو نظرية المعرفة أي تبحث في طبيعة المعرفة، حدودها وأنواعها، وكيف نتحقق من هدف المعرفة، كما تبحث في مصادر المعرفة وأهميتها النسبية.

***الاكسيولوجيا (Anxiology) :**

تتعلق بالبحث في القيم -طبيعتها، مصادرها، أنواعها- بمشكلات الخير والجمال، وفي القيم الجوهرية الخالدة ككرامة الإنسان، القيم الإجرائية مثل تفضيل منهج معين كالمنهج العلمي....

الاكسيولوجيا :

-علم الأخلاق(أخلاقيات الإنسان، الشر، الخير.)

-علم الجمال، معايير الجمال، والإنسان، والبيئة.

علاقة الفلسفة بالتربية:

التربية هي الموضوع أما علوم التربية فتعتبر المنهج أو مجموعة المناهج التي تدرس عن طريقها الموضوع، وهي كسائر ميادين المعرفة والعلوم الإنسانية ذات الصلة الوطيدة بالفلسفة على اختلاف مذاهبها ومدارسها.

فما هو الفرق بين التربية كموضوع فلسفي وبين علم التربية؟

قبل القرن 19 كانت كل القضايا المعرفية تطرح على مستوى الفلسفة حيث كانت الفلسفة أم العلوم والمعارف كالفيزياء والطب وغيرها من العلوم، وكانت من اختصاصات الفلاسفة إذ كانوا يعتقدون أن الفلسفة تجمع كل شيء.

2 - علاقة التربية بالفلسفة:

يذهب بعض المؤلفين من بينهم جايمس روس في الأسس العامة للنظريات التربوية للقول أن هناك علاقة وطيدة بين التربية والفلسفة إذ يعتبرهما وجهان لعملة واحدة. أما نحن فنفرق بينهما على أننا معه على شدة الارتباط، بحيث إذا حاولنا دراسة التربية عند اليونانيين أو الصينيين، فإننا لا نستطيع دراسة التربية الصينية دون التعرف على فلسفة كونفوشيوس، كذلك لا نستطيع التعرف على إبراز المفكرين أمثال سقراط وأريسطو، ولا نستطيع التعرف على التربية الإسلامية دون التعرض إلى القرآن الكريم والتعرف عليه.

إن التربية تقوم على رافدين، إما على أساس عقلاني، أو على أساس الوحي والشرع ومن ثم تعتمد على الشرع ومن الأدلة التي جاء بها جايمس روس لتأكيد فكرته، هي أنه:

1-يرى أن التربية والفلسفة شيء واحد لأن التربية بدون فلسفة لا تكون، إذ أنها تستمد مفاهيمها وموضوعها أو مفهوم موضوعها من الفلسفة، بل تستمد العقيدة التربوية التي تحتويها على مجموعة المفاهيم والقيم التربوية.

2-كون التربية تختلف في مفاهيمها وقيمها باختلاف المذاهب الفلسفية.

3-كون التربية والفلسفة كلاهما تعتمد على أيديولوجية واحدة.

إن العلاقة موجودة بين التربية والفلسفة لكن هذا لا يعني أنهما وجهان لعملة واحدة، إذ أن هناك فروق كثيرة تتمثل في:

*تنطلق الفلسفة من الشك والنسبية، بينما التربية تنطلق من اليقين وتخرج عن نطاقه.

*تعالج الفلسفة الإنسان المطلق، بينما التربية تعالج الإنسان كما هو في أي زمان ومكان.

*يمكن للتربية أن تلتزم بالتربية، كما يمكن أن لا تلتزم بها.

*يمكن للتربية أن تلتزم بالديانات، وهي ليست فلسفة.

مجال الفلسفة التربوية:

أصبحت فلسفة التربية مجال اهتمام حيوي لكثير من الفلاسفة الغربيين المشهورين، فقد قدم أفلاطون وأريسطو، ولوك، وروسو، وكانت، وديوي خدمات عظيمة في هذا المجال، حتى أن ديوي قال: "يمكن وصف الفلسفة بأنها النظرية العامة للتربية". فالفلسفة التربوية تعمل على فهم التربية في مجموعها مفسرة إياها بواسطة مفاهيم عامة ونظريات.

3 - علاقة التربية بعلم النفس:

إن التربية تتأثر وتؤثر في نتائج العلوم الأخرى، وسوف نقتصر عن علاقة التربية بعلم النفس عامة وبعلم نفس التربوي وعلم نفس النمو خاصة.

ونبدأ طرح السؤال التالي: ما دخل التربية بالنسبة إلى علم النفس؟

يمكن القول بأن مجال اللقاء بين التربية وعلم النفس هو الميدان. كما أن علم النفس هو دراسة الخبرة النفسية، وما تطلبه من دوافع مختلفة لكي تتبلور بشكل سلوك ، نزوع، فعادة، فشخصية.

بينما نجد التربية هي الأخرى تحاول أن تعنى بالإنسان من حيث هو ذو إمكانات فطرية نفسية جسمية وغيرها ليمكن له التكيف الأفضل مع المحيط الطبيعي، الاجتماعي...الخ، لا يستطيع التكيف إلا على أساس المساعدة الموضوعية البيئية التي تقدم له من طرف الآخرين الراشدين لكي يجنبه الأخطاء ويشجعون قدراته العقلية والحركية ويساعدونه على الخبرة التي تتبلور فيها شخصيته، فالتربية تهتم بهذه الأمور، فهي تعد الإنسان لا ليستغل ثمرات الأجداد والآباء وكل الأجيال الإنسانية بل ليساهم هو الآخر في الجهد الإنساني في البناء الحضاري بمعناه الشامل.

والمربي لا يستطيع أن يعرف حاجات المربي إلا بمعرفته. كما نجد علم النفس يحاول أن يقدم لنا معلومات صحيحة، فما هو مقدار المعلومات التي يقدمها علم النفس؟ كما أن التربية تحتاج إلى كل العلوم الإنسانية مع اختلاف في الطريقة. والتربية تعتمد على الدين بحيث تستمد مفاهيمها ومفاهيم الإنسان من الدين، كما أنها تعتمد على الفلسفة وتستمد مفاهيمها ومفاهيم الإنسان منها.

إن ميدان التربية هو ملتقى الطرق، الذي تصل إليه كل الروابي-روابي المعرفة- لأن التربية كالعامود الفقري، بحيث أننا نلاحظ أن كل ما له علاقة بالثقافة والحضارة له علاقة بالتربية.

إن الاهتمام بالتربية واكبه تطور هائل في مجال علم النفس التربوي ذلك أن علم النفس التربوي يتناول الاهتمام بالفرد في المواقف التربوية.

ولقد اهتم علماء النفس التربويين بالمشكلات التربوية مثل الممارسات التربوية، كالتعلم، الدافعية، التوجيه التربوي، التحصيل المدرسي وقياسه وتقويمه.

كما أن علم النفس التربوي هو فرع من علم النفس يهتم بتطبيق مبادئ علم النفس ونظرياته ومناهج البحث الخاصة به في مجال التربية والتدريس والتعليم والتدريب وما يظهر فيه من مشكلات وظواهر في حاجة إلى دراسة أو علاج أو حلول. ويهدف هذا الفرع من كل هذا إلى رفع كفاية العملية التربوية أو التعليمية وجعلها أكثر عائدا وأقل تكلفة وأفضل نجاحا.

4 - التربية والانتروبولوجيا (علم الإنسان):

إن العلاقة بينهما وثيقة من حيث أن التربية تحافظ على هذا الميراث وتنقحه وتعززه وتبسطه وتنقله للأجيال اللاحقة، وتعلم الأجيال أيضا كيفية التكيف مع الثقافة. بالإضافة إلى أن الأنثربولوجيا تهدف إلى دراسة سمات الحياة الاجتماعية ومعرفة طبيعتها ومكوناتها لإعادة بناء تاريخ المجتمعات أو تاريخ الحضارة، مع تحديد معالم التركيب التاريخي والحضاري لثقافة ما ومقارنتها مع المجتمعات والثقافات الأخرى، وهنا تدخل العلاقات التربوية ودورها في مجمل هذه العمليات.

إن مجمل العلوم الأنثروبولوجية سواء كانت ثقافية أم اجتماعية أم فيزيقية تركز على دراسة الإنسان ككائن اجتماعي أو حضاري، فتدرس أشكال الثقافة وأبنية المجتمعات البشرية، من خلال دراسة هذه المجتمعات الأولية، ومعالجة ما يسمى بأنماط الثقافة البدائية والتربية هي العوامل الأساسية التي يجب أخذها بالاعتبار عند دراسة التطور الثقافي لأي مجتمع من المجتمعات البشرية.

والتربية ما هي إلا العملية التي تؤمن للفرد القدرة على التلاؤم بين دوافعه الداخلية وظروفه الخارجية النابعة من بيئة ثقافية واجتماعية معينة (هذا ما يدرسه علم الاجتماع التربوي) ، وهذا ما تركز الأنثروبولوجية على دراسة الإنسان من الناحية الثقافية والجسمية، وتهتم بسلوك هذا الإنسان ضمن إطار اجتماعي ثقافي متراكم عبر الصور.

5 - صلة التربية بالتاريخ:

التاريخ يسجل الجهود الفكرية للإنسان في محاولاته تفسير الحياة البشرية وفهم صلتها بالوجود، وهو علم ضروري ومهم للعلوم الإنسانية. ووجود البعد التاريخي يساعد العملية التربويةعلى فهم ما ورثه من الماضي وما أعدته للحاضر وكيف تخطط للانطلاق إلى المستقبل، وأيضا يساعد على فهم المشكلات التي مرت على البشرية في مراحل تطورها، والابتعاد عما هو غير صالح لتجنبه والبحث عما هو مفيد، وكذلك الإطلاع على المفاهيم التربوية التي اتبعها الإنسان قديما وكيف تطورت. إن التربية في علاقتها مع التاريخ تكوّن ما يسمى بتاريخ التربية الذي يدرس حركة المجتمعات البشرية وتفاعلاتها وتأثيرها على التربية.

6 - التربية والبيولوجيا:

تعتبر البيولوجيا ذلك العلم الذي يبحث في دراسة الكائنات الحية من الناحية العضوية وتلاؤمها مع الوسط الذي تعيش فيه، والتربية تبحث في معرفة قوانين الحياة العامة والنمو والتكيف وهي وثيقة الاتصال مع ما يدرسه علم الأحياء (البيولوجيا)، وهذا أدى إلى وجود اتجاه بيولوجي في التربية، وخاصة في التركيز على مفهوم التكيف المرن والمبني على وجود دافع داخلي يسعى إلى تلاؤم الكائن الحي مع مطالب البيئة المحيطة به من مختلف أوجهها والتي هي جوهر الحياة نفسها.

7 - التربية وعلم الاجتماع:

العلاقة بينهما وثيقة، ومما يدل على أهميتها وضرورتها وجود ما يسمى "علم الاجتماع التربوي" الذي نشأ وتطور في القرن العشرين، وهو العلم الذي يجمع ما بين علم الاجتماع وعلم التربية، ويعتبر أحد فروع علم الاجتماع العامة والكثيرة، ويهدف للكشف عن العلاقات ما بين العمليات الاجتماعية والعمليات التربوية. ويستخدم علم الاجتماع باعتباره علم المجتمع وعلم دراسة الظواهر الاجتماعية وتفاعلاتها المختلفة لمساعدة التربية في تأدية مهامها ووظائفها. وجميع الأسس الاجتماعية هي أسس مهمة في العملية التربوية ذلك أن التربية لا توجد في فراغ، وإنما في مجتمع له أسسه وعلاقاته الاقتصادية والثقافية والسياسية والتربوية، كما أن المجتمع

محتاج إلى التربية، وخاصة أن التربية تهدف في جملة ما تهدف إليه إلى تكيف الإنسان مع مجتمعه بما فيه من أنماط ثقافية وعادات مختلفة، وذلك باستفادتها من النتائج التي توصل إليها علم الاجتماع وتسعى إلى تطبيقها في الميدان.

د رشيد ادابها بتصرف

تطور الفكر التربوي

د رشيد زرواطي بتصرف

- التربية في المجتمعات البدائية والقديم
- النظرية المثالية في التربية
- النظرية الإسلامية في التربية
- النظرية الطبيعية في التربية
- النظرية البراجماتية في التربية

1 - تطور الفكر التربوي :

يحظى الفكر التربوي باهتمام متميز، كونه المنطلق الأساسي لتكريس قيم الأصالة في المجتمع، والمرتكز الأهم في بناء مستقبل يحقق استثمارا أمثل لمعطيات الحاضر، مجسداً من خلال ذلك تطلعات الفرد والمجتمع على حد سواء، في إطار مشروع حضاري متكامل.

وإذا كان الهدف الأساسي للفكر التربوي، هو ذلك المشروع الحضاري، فإنه يستند بالضرورة إلى عملية التواصل بين الماضي والحاضر والمستقبل من جهة، والتفاعل مع معطيات المجتمعات البشرية، على اختلاف نماذجها، زمنياً ومكانياً، من جهة أخرى.

من هنا يبدو البحث في موضوع الفكر التربوي العربي، مرتبطاً بالبحث في مضامين الفكر التربوي العالمي، في ماضيه وحاضره، وفي اهتماماته وتطلعاته، وفي أساليبه وأغراضه، على أن ذلك الارتباط لا يعني بأي شكل، الالتزام بتوجهات تربوية تخالف طبيعة المجتمع العربي، أو تعد غريبة بالنسبة لأبنائه، وإنما تعني التفاعل مع ما أنتجته البشرية من نظريات تخدم التوجهات العامة للشعوب، وتقع في إطار الأنسنة، بحيث يتحول هذا التفاعل باتجاه تطوير النظريات المحلية، وتعميق علاقتها مع طموحات أبناء المجتمع.

يقول د، رضوان السيد في دراسة نشرها في مجلة الفكر العربي بعنوان (جدليات التجربة التربوية التاريخية) :

" تاريخ التجربة التربوية لأي أمة ـ ولأمتنا على الخصوص ـ هو تاريخ لجدليات علاقة الخاص بالعام في المجال الحضاري للأمة وثقافتها، والخاص في هذه الحالة هو مصالح وتفاصيل حياة الجماعات والفئات التي تشكل البنية الداخلية للأمة، والعام هو المنطق الداخلي الجامع للأمة في بُناها، الذي يشكل إطارها الأيديولوجي، أما العلاقة ـ من وجهة نظر العام ـ فهي علاقة شمول وجمع وضبط، والعلاقة ـ من وجهة نظر الخاص ـ هي علاقة ضغط على جوانب الإطار، ورغبة في التوافق في النهاية معه".

حدد علماء القرن التاسع الميلادي في مجال التربية الاجتماعية مبادئ خمساً سمّوها بديهيات أو مسلمات رأوا أنها المرتكز في مجال عملية ضبط الفرد في قلب فئته الاجتماعية، وضبط الفئة في قلب الجماعة، وضبط الجماعة في قلب الأمة، إنها الحقوق الخمس: حق النفس، وحق العقل، وحق الدين، وحق العرض، وحق المال،

والواضح أنه وإن كانت هذه الحقوق للأفراد في فئاتهم ومجتمعاتهم فإن مجتمعهم هو مجال ممارستها، حيث لا يمكن تصور هذه الحقوق إلا في إطار الجماعة، هكذا كانت التربية في المساجد والمدارس والدور همها التنشئة على الفهم الجماعي لهذه الحقوق.

من هنا كانت النظرة للفرد تنطلق من كونه عضواً في الجماعة، فإذا فهم الأمر على غير هذا النحو وقع في «سوء استعمال الحق»، إن المنطق الداخلي للتجربة العربية هو الذي يُحدِّد المفاهيم لهذه الحقوق، وهو منطق جمعي، ولكي لا يبدو الأمر نظرياً بحتاً يمكن استلاب حق العقل والدين للنظر إليهما من وجهتي النظر الجماعية الشاملة، والنخبوية الفردانية، كما بدتا في المجرى الواقعي لصراع الأفكار في الجماعة وعليها، فقد رأى أكثر فلاسفة الإسلام أن العقل جوهر فرد وارد على الجسد والفرد من خارج ومنفصل عنه طبيعة ومصيراً، وهو سلطان الجسد والفرد فقط، هذه وظيفته وهي التدبير، بينما رأى فقهاء ومحدثون أن العقل غريزة شائعة في الجسد والإنسان داخله في صراع الغرائز، ولا تدبر الإنسان بمفردها بل يفكر الإنسان ويتصرف بوحي من توازن يقوم بين غرائزه التي يمثل العقل جزءاً منها، وكان مردود ذلك على المستوى السياسي أن رأى الفلاسفة نخبوية فئتهم هم اجتماعياً وتفوقها وانفصالها عن المجتمع، ونخبوية السلطة في المجتمع وجبريتها وانفصالها عن الناس، في حين رأى الفقهاء شيوع العقل في المجتمع كشيوعه في الفرد، وشيوع السلطة في الجماعة كشيوع العقل في المجتمع، وفي المجال الديني فإن التجربة التاريخية للأمة اعترفت بالواقع الذي ظهرت فيه دون أن تستسلم له أو تسحقه، ورأت أن هذا الواقع الديني يمكن تطويره نحو الأفضل والأكثر وحدة، لكن أفراداً وفئات صغرى رأت ابتداع فرق جديدة اجتهاداً، ومع أن التجربة التربوية الإسلامية تعلّم الالتزام بحق الدين لكل فئة، فإن مبتدعي الفرق هؤلاء لاقوا ضغوطاً شديدة من جانب الجماعة على اختلاف مذاهب فئاتها للتخلي عن بدعهم، لا لأن الديانات القائمة كانت مهددة بالجديد الطارئ بل لأن الفردانية في فهم الحق كانت تهدد بضرب المنظومة كلها عن طريق زعم العقلانية والاستئثار بالحق ونفي الآخر، إن حق الدين ـ مستغلاً بطريقة فردية ـ فشل في إنتاج ديانات فأنتج فرقاً كان همها ضرب منظومة الجماعة لكي تتمكن هي من تثبيت أقدامها والاستمرار والسيطرة اجتماعياً.

وأنتجت التجربة التربوية العربية الإسلامية أدوات وقنوات لتربية فئاتها وناشئتها على البديهيات الخمس في إطار مبدئيات العدالة والمساواة والوحدة والرحابة، فكانت الكتاتيب والمساجد والجوامع والخانات والمدارس والأربطة والخوانق تعبيرات متنوعة عن الصيرورة المتجددة للناس والتاريخ والمصالح على أرض الإسلام، وكانت دعوات التربويين تتوسل طريقة لاستيعاب الحقوق الخمس هي (كما قيل عن كتب الجاحظ) تعليم العقل أولا والعلم ثانياً، وإذا ارتبط العقل بالروح العام للجماعة باعتبار غريزتها الشائعة فيها، والمكتنه لعمقها وثرائها ورحابتها، فإن العلم كان الاسترجاع المتجدد للتجربة التاريخية للجماعة، وبداياته هي التي تحدد مرماه ومعناه، كان يبدأ تحفظاً للقرآن وتعلماً للحديث والآثار فرواية للأخبار والشعر فيكتمل استرداد التجربة الجامعة في جوانبها الدينية والتاريخية والعقلية فيتفتح عضو الجماعة عليها من ناحية، وينضبط داخلها من ناحية أخرى، فإذا تمايز عضو في جماعة أو تمايزت فئة في مستقر فإن وحدوية التجربة، ووحدوية الاسترجاع، ووحدوية

الفهم للحقوق، كل ذلك كان كفيلاً بأن يبقي التمايز في حدود، ويضبط حركيته، ويوضح علله، فيضعه على جادة الاستيعاب أو الجدل أو الضغط، وهكذا فإن الوحدوية التي تميز التجربة التربوية الإسلامية تضبط من ناحية، لكنها لاتحجر من ناحية أخرى لأنها تجربة في إطار صيرورة لحركية جماعة ضخمة من الناس، ولأن مبدئياتها الخمس تحول دون التجميد باسم الوحدوية.

وهنا تبدو جوانب التجربة التربوية التاريخية للجماعة في ثلاثة مواقع :

موقع وحدة التجربة من ناحية، وموقع تجددها في الإطار الشامل لصيرورة الأمة من ناحية ثانية، وموقع قدرتها على مواجهة الخارج المقتحم لرؤيتها الحضارية من ناحية أخيرة، وإذا كان لنا أن نحدد الملامح التربوية التي أنتجتها البشرية، في مختلف عصورها فإننا نشير إلى تصارع رؤيتين تربويتين : رؤيتنا التاريخية التي لخصها الإمام الغزالي بأنها عقل في شرع في جماعة، والرؤية الأخرى التي لخصها ماكس فيبر بوصفها فرداً يواجه آخر في فئة تواجه أخرى في مجتمع يواجه آخر من أجل السلطة والدولة والهيمنة على الداخل والخارج.

2 - تطور الأفكار التربوية :

يرى عمر محمد الشيباني في كتابه (تطور النظريات والأفكار التربوية) في المجتمعات البدائية، عمليتين رئيسيتين للتربية، هما:

الإعداد للحصول على ضرورات العيش وللتكيف مع علاقات القبيلة

تدريب الفرد على عبادة الطواطم والأرواح، وهاتان العمليتان تتكاملان بما هما تلبية لحاجتي الجسد والروح.

ويرى الشيباني أن مفهوم التربية في الثقافات التاريخية الأولى لم يكن واحداً، ويستند في ذلك مفهوم التربية في الصين، كنموذج من الشرق ويرى فيه سلبياً محافظاً على ما هو كائن، ومتحفظاً تجاه أي اختراق يقوم به الفرد : «وتعتبر التربية الصينية عملية تلخيص للماضي، ترمي إلى أن تركز في الفرد حياة الماضي كي لا يتخلف عنه أو يتخطاه، وهي تعمل في كل مرحلة من مراحلها على أن تحدد للفرد ما يعمل وما يشعر به وما يفكر فيه، وهي ترسم له الطريقة المثلى التي يتم بها العمل وكيفية التعبير عن انفعالاته».

أما المفهوم التربوي في الثقافة اليونانية القديمة فهو أكثر حيوية، ذلك أن هذه الثقافة «تعتبر بحث الأصل للثقافات الغربية والثقافات المعاصرة بصورة عامة»، أما اسبرطة فقد تأثرت بظروف ولاية اسبرطة الجغرافية في ذلك العصر، فهي منطقة سهلية داخلية تحيط بها الجبال من كل جانب، وانعزالها هذا دفعها لإعداد جيش قوي ونقلها من مجتمع بدائي إلى ديكتاتورية عسكرية تعمم سلطة الدولة، ولذا فقد كان المثل الأعلى التربوي هو إعداد المحاربين والتركيز على التربية البدنية، وأما الشعر والموسيقى والأناشيد فهي وسائل لتقوية الإعداد العسكري وتعزيز الروح المعنوية، وينقد أرسطو في سياساته دولة اسبرطة ومثيلاتها فيقول: «إن معظم هذه الدول العسكرية تكون في مأمن مادامت في زمن الحرب، ولكنها تفشل حينما تحصل على إمبراطوريتها، فهي في هذه الحال تصبح مثل النصل غير المستعمل الذي يفقد حدته في زمن السلم، واللوم في هذا يقع على مشرِّعيهم الذين لم يعلموهم مطلقاً كيف يعيشون في زمن الحرب».

وعند الرومان، ورثة الحضارة اليونانية القديمة، أصبحت التربية «عملية مقصودة منظمة» ولعل من أهم أعلامها : كاتو (224 - 149 ق، م) وشيشرون (106 - 43 ق، م) وكوينتليان (35 - 95 م) وكان هدف هؤلاء هو إعداد المواطن الروماني ليكون أهلاً لهذه المواطنية في حياته العملية.

أما التربية المسيحية فتميزت في البدء بنظام رهباني صارم يشتمل على قدر من العلم والعمل اليدوي «وكانت تتبع كل دير تقريباً مدرسة تقبل الأطفال في سن العاشرة وتستمر الدراسة فيها لمدة ثماني سنوات، يتعلم التلاميذ أثناءها القراءة والكتابة وبعض المبادئ في النحو والمنطق والبلاغة والحساب والهندسة والفلك والموسيقى».

وما لبثت التربية المسيحية أن واجهت خطوتين تطوريتين: الأولى حركة لإحياء العلوم الأولى قام بها شارلمان وملوك جاءوا من بعده، واعتبرت الحركة «أن التعليم هو الوسيلة الوحيدة لتوحيد الشعب وتحسين أحواله، ومن أجل ذلك عقدت صلة قوية بين المعرفة الدينية الروحية والتعليم الحر»، والخطوة التطورية الثانية هي الحركة الكلامية المدرسية Scholasticism التي أعلت من شأن المنطق الأرسطي واعترفت بإمكانية التوفيق بين الدين والعلم، وإن جرى الخلاف في تقديم أحدهما على الآخر.

ولقد أثرت الحركة المدرسية في التربية مما ترتب عليه خروج المدرسة إلى كافة أطراف المجتمعات وفئاتها، وتوسعت المناهج «ولعل أهم وأعظم منجزات العصر الوسيط هو نشأة الجامعات الأوروبية وازدهارها، ومن أمهات هذه الجامعات الأوروبية جامعة بولونيا في إيطاليا، وجامعة باريس في فرنسا وجامعة أكسفورد في بريطانيا».

وفي القرن السابع عشر الذي تميز نصفه الأول بالحروب الدينية بين الكاثوليك والبروتستانت، نمت المفاهيم التربوية وتطورت نحو نزعة مؤسساتية شمولية عبرت عنها الجمعيات المسيحية التعليمية، ومن أبرزها الجمعية اليسوعية التي كان قد أسسها انياس لوايولا في باريس عام 1534 وتطورت في القرن السابع عشر.

في القرن المذكور وُجدت مذاهب ثلاثة: الأول هو المذهب الإنساني الواقعي الذي نقد أتباعه النزعة الشيشيرونية، ورأوا أن الآداب الكلاسيكية ليست مطلوبة بحد ذاتها إنما هي وسيلة لكسب المعرفة، وبالتالي تحقيق إنماء الفرد، ومن أبرز أتباع هذه المذهب، الشاعر الإنكليزي جون ملتون الذي قال: «إني اعتبر التربية الكاملة الصالحة هي التي تعد الرجل لأداء جميع الأعمال، الخاص منه والعام بعدل وإحكام في أيام السلم والحرب»، وقد وضع ملتون منهجاً دراسياً قسم فيه مواد التدريس بحسب أعمار المتعلمين.

والمذهب الثاني هو المذهب الاجتماعي الواقعي الذي يرى التربية وسيلة لإعداد «الجنتلمان» أي الرجل المتعلم المهذب أي الناجح اجتماعياً، وقد ركز أتباع هذا المذهب على ضرورة الرحلات والأسفار استعداداً لحياة عملية سعيدة وناجحة.

أما المذهب الثالث فهو المذهب الحسي الواقعي الذي قدم بذوراً حقيقية للتربية الحديثة، وقام على احترام العلوم الطبيعية واستخدام المناهج العلمية للمعرفة، هذا المذهب يعتمد الوسيلة الحسية في الإدراك ويرى ضرورة تحقيق إنماء شامل للطفل، وأتباع المذهب هم أول من نادى بطريقة الاستقراء في عملية التعليم، وكان من أبرز مفكريه فرانسيس بيكون (1561 - 1626) الفيلسوف التجريبي الذي آمن بهدف عملي للمعرفة ورأى أن عدة

عقبات تحول بين العقل البشري والمعرفة، ومن أبرزها: «أوهام القبيلة» وهي الإرث الجماعي القديم عند الفرد و «أوهام الكهف» وهي ميول الفرد الخاصة و«أوهام السوق» وهي تقاليد الجماعة وقصور وسائل الاتصال اللغوي و«أوهام المسرح» وهي العقبات العقيدية، ورأى بيكون أيضاً أن المنهج الاستقرائي التجريبي هو المنهج الناجع لدراسة الطبيعة والعلوم التجريبية.

وفي القرن السابع عشر برزت أيضاً نزعة التهذيب الشكلي في التربية، ويعتقد أصحاب هذه النزعة أن التربية هي وسيلة لتدريب الملكات النفسية وتهذيبها، وليست الذات الإنسانية سوى مجموعة من الملكات يجب تدريب كلٍّ منها على حدة باعتباره وحدة مستقلة.

وحفل القرن التاسع عشر بنظريات تربوية هامة، وأثر في تطور التربية إلى هذا الحد عوامل منها، جهود المفكرين السابقين وتطور الطرق العلمية بما يجعلها تشمل ميادين الدراسات النفسية والتربوية، والتوسع في مجالات التعليم مع الثورة الصناعية، والنظر إلى التربية باعتبارها وسيلة لإعداد المواطن الصالح.

3 - آراء في التربية :

كانت التربية وما تزال، تستحوذ اهتمامات العلماء، وفي هذا ما يدعونا إلى الاطلاع، لتحقيق مزيد من التفاعل بين رؤية الماضي ورؤية الحاضر:

أفلاطون: من أقدم الفلاسفة الذين عنوا بالتربية وكتبوا عنها الفيلسوف اليوناني أفلاطون، فقد بين في كتاب الجمهورية النظام التربوي الذي يختاره لمدينته الفاضلة، وغرض التربية عنده هو أن يصبح الفرد عضواً صالحاً في المجتمع، وتربية الفرد ليست غاية في ذاتها وإنما هي غاية بالنسبة للغاية الكبرى، وهي نجاح المجتمع وسعادته، وهو يرى أن صلاح الفرد لا يكون إلا بمعرفته الخير وتقديره إياه.

أرسطو: يرى أرسطو أن الغرض من التربية هو أن يستطيع الفرد عمل كل ما هو مفيد وضروري في الحرب والسلم، وأن يقوم بما هو نبيل وخير من الأعمال، وبذلك يصل الفرد إلى حالة السعادة.

فيتورينو دافلتر: من أشهر المربين الإيطاليين في عصر النهضة وهو يرى أن الغرض من التربية هو تنمية الفرد من جميع نواحيه العقلية والخلقية والجسمية لا لمهنة، ولكن ليكون مواطناً صالحاً، مفيداً لمجتمعه قادراً على أداء الواجب العام والخاص، وهذا الغرض شبيه بما ننادي به في القرن العشرين.

فرانسيس بيكون: فيلسوف انجليزي كتب في مواضيع شتى، وغرض التربية عنده هو أن يعود الفرد على طريقة الوصول إلى المعارف، لا أن يجمع المعارف بأية طريقة كانت، وقد استخدم بيكون لهذا الغرض نوعاً جديداً من الأسلوب العلمي وهو الاستقراء.

جون كومنيوس: وهو احد رجال الدين، ولد وعاش في مورافيا، وقد أثرت تربيته وحياته الدينية في آرائه التربوية، والغرض من التربية، يرى كومنيوس أن النهاية التي يرمي إليها الإنسان هي السعادة الأبدية عند الله، وعلى هذا يجب أن يكون الغرض من التربية تحقيق هذه السعادة، ولايتم ذلك إلا بالتخلص من الرغبات الفطرية، ومقاومة الغرائز وتزويد الفرد بالرياضة العقلية والخلقية التي توصله إلى هدفه، وبقدرة الفرد على ضبط نفسه

الذي يتم عن طريق المعرفة، وعلى هذا أيضاً كان الغرض عنده تحصيل المعرفة والفضيلة والصلاح، وهذا الغرض يشبه ما كانت عليه التربية في الأزهر، حتى عهوده الأخيرة.

جون لوك: وهو من أنصار المذهب التهذيبي، ويرى أن التربية لها أغراض ثلاثة: وهي التربية الجسمية التي ترمي إلى تقوية الجسم ونشاطه، والتربية العقلية التي ترمي إلى تزويد العقل بالمعرفة، والتربية الخلقية التي ترمي إلى غرس الفضيلة في النفوس.

جان جاك روسو: هو زعيم المذهب الطبيعي الذي نقل مركز اهتمام التربية إلى طبيعة الطفل وميوله، والغرض من التربية عنده هو تكوين رجال كاملين، لا تكوين مجرد أعضاء في مجتمع.

بستالوتزي: وهو من رجالات التربية في القرن الثامن عشر والتاسع عشر، والغرض من التربية عنده هو إعداد الإنسان للقيام بواجباته المختلفة في الحياة، فهو إذن يهدف إلى غرض عملي اجتماعي، يجمع بين إعداد الفرد، وبين حاجاته في المجتمع الذي يعيش فيه.

هربرت سبنسر: والغرض من التربية عنده هو إعداد الفرد لحياة كاملة، أما عناصر الحياة الكاملة فهي تزويد الفرد بتربية صحيحة، وتربية مهنية، وتربية عائلية، وتربية وطنية، وتربية استجمامية.

التربية عند ديوي: فقد آمن ديوي بأن «التربية هي الحياة نفسها وليست مجرد إعداد للحياة، وهي عملية نمو وعملية تعلّم وعملية بناء وتجديد مستمرين للخبرة، وعملية اجتماعية، ولتكون التربية عملية حياة لا بد أن ترتبط بشؤون الحياة، ولتكون عملية نمو وعملية تعلم وعملية اكتساب لخبرة لابد أن تراعى فيها شروط النمو وشروط التعلم وشروط اكتساب الخبرة، ولتكون عملية اجتماعية لابد أن تتضمن تفاعلاً اجتماعياً ولابد أن تتم في جو ديمقراطي وجو اجتماعي صالح».

إن عامل الخبرة هو الأساس في العملية التربوية عند ديوي وفي جميع نصوصه التربوية يرد هذان التعبيران: «الخبرة والمهارة»، إن الخبرة لديه هي وسيلة للتربية، وينبغي أن تتميز الخبرة بالاستمرار، ولقد أهمل ديوي ذكر أهداف التربية، ذلك أن المتعلم في رأيه هو الذي يشارك مشاركة أساسية في تعيين هذه الأهداف، وهنا تبرز نزعته الديمقراطية التي ترى أن غرض التربية هو تحقيق ذاتها، وما سوى ذلك فهو قرار يشترك في صياغته أطراف العملية التربوية جميعاً.

واعتبر ديوي أن المنهج التربوي يستند إلى أن مركز الاهتمام هو خبرات التلميذ ومهاراته، وربط هذه الخبرات داخل المدرسة وخارجها ومراعاة الفروق الفردية، يقول: إن التعليم الفعّال يتحقق عندما يكون الشيء المراد تعلمه يعني شيئاً بالنسبة للمتعلم.

التربية عند آلان : يوازن الفيلسوف الفرنسي آلان بين المألوف التربوي والمطلوب الإنساني، معلناً لا إنسانية «المألوف» مركزاً على أولوية التعلُّم، مشيراً إلى أن هذا كشف واكتشاف لكنوز وخبايا، فهو مثلاً يتساءل «كيف تتعلم إحدى اللغات؟»، ثم يجيب «بمؤلفيها الكبار لا غير، وبالجمل المرصوفة جداً، الغنية جداً، العميقة جداً، لا بترهات مبادئ المحادثة»، وغاية العلم الأولى هي تطور العقل الإنساني وإغناؤه باستمرار، ومعنى ذلك أن على العقل التخصص أي التثقف في شيء معين، بدلاً من اللهث وراء كل شيء، فتكون الحصيلة

المعرفة مألوفاً عاماً لا يساعد على التقدم في العمق، وعلى هذا، يكون دور المدرسة مقرِّراً: «إن المدرسة مكان رائع» يقول آلان ـ ويضيف: «ولا استصوب أبداً أن تعلّق أشياء للنظر ولو كانت جميلة، لأن الانتباه يجب أن يلفت إلى العمل، ليقرأ الطفل او ليكتب أو ليحسب، إن هذا العمل المجرَّد هو عالمه الصغير الذي يجب أن يكفيه»، ويحسم آلان تحديد دور المدرسة بالعمل، فالعمل عنده هو المؤدي التربوي، وهو بذلك المؤدي الصعب إن لم نقل الأصعب والأخطر، ويترتب على ذلك تعيين مهنة الطالب بالعمل الصعب، وتعيين مهنة المربي بوصل الأفكار الجديدة بالقديمة، وتتقاطع المهنتان هاتان فيما يسميه آلان مدرسة الشعور أي المدرسة الطبيعية كالأسرة، والمختلفة عنها في آن، المدرسة التي تطور كمالها الذاتي بنفسها.

من جهة ثانية، ينتقد آلان السلوك الطفولي لدى الكبار، فيرسم صورة المعلم اللامبالي، القوي بذلك كأنه المُناخ، ويشير إلى ظهور العدالة التي تفوق المحبة في المدرسة، فالفعل التربوي، بنظر آلان، هو فعلٌ وجوبيٌّ، ضروري ولا مجال للمخادعة أمام الضرورة، ومن الضرورات هذه أن يتنبه الكبار لنوع علاقتهم بالصغار: «إن على كبار الأشخاص ألا يلعبوا قط مع الأولاد، ويخيل إلي أن الموقف الأكثر تعقلاً هو التزام الأدب والتحفظ معهم على نحو ما يكون مع الشعب الأجنبي، عندما يجد الطفل نفسه منفصلاً عن أطفال في مثل عمره، فإنه لا يلعب جيداً إلا وحده»، وينفي آلان وجود الفكر الحق خارج المدرسة بمعناها التعلُّمي الأوسع، ويقابل الهندسة بالشعر، بوصفهما مفتاحين للنظام في الطبيعة وفي النفس، مادحاً التناظم الإنساني الشامل للعقل والشعور في آن واحد.

أما المعلِّم الأكبر، الأول، فهو الخبرة في كل حال، لأن الحقيقة تحقق، وما تبرزه الخبرة حقيقياً، وصحيحاً يكتسب مصداقيته من وقوعه واختباره، والمتعلّم، الذي تصاغ شخصيته في الحضور المتصل بالماضي، يحتاج دائماً وأبداً إلى المستقبل، أي إلى الانطلاق من المعطى المحدد إلى اللامحدد، الآتي، ويحذر آلان مما يتعلمه الجمهور على نحو خاطئ، لأن الجمهور «يتخيل أن الحقيقة الأخيرة هي التي تلائمه، ولكن الحقيقة لا يمكن أن تفرغ هكذا من فكر إلى آخر، وهي ليست شيئاً إزاء ذلك الذي لم يكتسبها ابتداءً من الظواهر...» وينتقد آلان الاتجاه المشدّد على معرفة العالم للمتعلم، مفضلاً على ذلك «معرفة ماذا نعلّم» بوصفها هي الأهم في العملية التعليمية.

ويصل آلان إلى مقولة هامة تقول بجماعية أو اجتماعية التربية، وحاجة الإنسان الدائمة إلى محيطه الإنساني، حيث التحاور والتخاطب بين البشر يولّد عندهم عوامل التغيّر البطيء، المتصاعد، أو الطفرة، وينصح آلان باستشفاف الإنسان في سبيل معرفته، يقول: «إذا أردتم ان تعرفوا إنساناً فيجب أولاً أن تُجالسوه، وان توقفوا موجات الحرارة أو البرد، والضجيج المسيء ابتداءً من صوتك أنت، وبالتالي أن تزيح جميع العقبات الصغيرة المعيقة، وبعد ذلك تجد الطبيعة الثابتة..» ثم يعقد مقارنة أدبية فريدة بين تاريخ الأفكار (العقول) وتاريخ الأدوات (الأيدي)، مبرزاً وسيلتين للثقة بالنفس: التدريب والتعليم كنقيضين، فالتعلم لا يفوق المعرفة، لأن فيه كثيراً من التقليد، وصورته الآلة التي توجه إليه وكأن التعلم يد آلية، أما مصدر الثقة، مرجعها الاجتماعي، فاثنان: المدرسة والمصنع، المدرسة تجعل الإنسان يثق بنفسه، والمصنع يجعله لا يثق بنفسه أبداً، وبهذا النمط التقريري أيضاً، يطرح آلان مسلسلاً مألوفاً من الشعارات التربوية مثل «السير من المعلوم إلى المجهول» «من البسيط والمجرّد

إلى الحسي والفردي»، «كل معرفة حقيقية اختبار» الخ، ثم يميِّز بين مهنة المعلم ومهنة المفتش، مظهراً أن الأخير يتولى التحقق من كون التلامذة تعلّموا شيئاً، ومن كون المعلم يعلّم، ويحرِّض على القراءة بالنظر، ويشجع على الإملاء الذاتي (الإملاء الصامت)، والسلوك العرفي والعادي في التعلُّم، لأن «الشذوذ يحرّض على الفتنة والرعب حول الإنسان وفي الإنسان..، فيجب إذن على الإنسان أن يلبس تبعاً للعرف، ويسلّم تبعاً للعادة، ويتحدث ولا يصيح، ويكتب في النهاية تبعاً لأصول الإملاء: يقال: «إن ضبط الإملاء عسير، ولكن الرقص والتأدب عسيران أيضاً، إنهما مفيدان عندما يعرفهما الإنسان ومفيدان، كذلك، عندما يتعلَّمهما».

4 - التربية لدى الأقوام البدائيون

إن التربية في المجتمعات البدائية-التي عاشت منذ خمسة أو ستة آلاف سنة، قبل اختراع الكتابة وقبل أن تصبح للتربية مدارسها ومؤسساتها الخاصة بها- تمتاز ببساطتها وبدائية وسائلها، مثلها في ذلك مثل الحياة العامة التي كانت تحياها تلك المجتمعات البدائية في فجر الحضارة الإنسانية. وتلك المجتمعات وإن تباينت في كثير من الأمور فإنها تتشابه في كثير من المميزات العامة التي من شأنها أن تلقي ضوءا على طبيعة العملية التربوية وعلى أهدافها في تلك المجتمعات. ومن بين تلك المميزات العامة نسبة الحياة إلى الجماد أثناء تفسيرهم للبيئة المحيطة بهم، فكان الرجل البدائي يعتقد أن وراء كل قوة مادية قوة أخرى غير مادية هي القوة الروحية. ومن هذه المميزات أيضا بساطة الحياة البدائية وقلة مطالبها حيث أنها لا تعدو إشباع حاجات الجسم من طعام وشراب وكساء ومأوى، وإلا من ضد عالم الأرواح. ولما كانت عملية التربية في تلك المجتمعات لا تختلف عن عملية الحياة نفسها، فإن أهدافها هي الأخرى كانت نفس أهداف الحياة العامة. ومن أبرز الأهداف العامة للتربية البدائية: المحافظة على الخبرة الإنسانية والتقاليد السائدة، وتحقيق المطالب التي يتوقف عليها استمرار حياة الفرد وأمنه النفسي. والتربية البدائية على هذا تتكون من عمليتين رئيسيتين، هما :

- الإعداد اللازم للحصول على ضروريات الحياة من مأكل ومشرب وملبس ومأوى، ولتمكين الفرد من نفسه وممن يعتمدون عليه ومن بناء علاقات طيبة مع أفراد قبيلته.

- تدريب الفرد على ضروب العبادة التي يستطيع بواسطتها أن يرضي عالم الأرواح وينير إرادته الطيبة وبذلك يحقق لنفسه الأمن والسلام. وإذا كانت الناحية الأولى هي عماد التربية العملية لدى الرجل البدائي فإن الناحية الثانية هي عماد التربية النظرية عنده.

تلك هي طبيعة العملية التربوية في المجتمعات البدائية. وهدف التربية في ضوء هذه الطبيعة-هو تحقيق التوافق والانسجام بين الفرد وبيئته المادية والروحية. ولتحقيق هذا الهدف، كانت تعتمد على التلقين والتدريب العملي والتقليد اللاشعوري فمن خصائصها أنها كانت تتم بطريقة غير مقصودة، بمعنى أنها غير مقصودة، بمعنى أنها لا يتولى القيام بها معاهد ومؤسسات خاصة بها، بل يقوم بها المجتمع بأسره. كما أن من خصائصها أيضا أنها تربية مباشرة تتم عن طريق الخبرة العملية والاشتراك النشيط للمتعلم أثناء تقليده لما يقوم به الكبار من نشاط، سواء في سبيل إشباع حاجاتهم الجسمية، أو في سبيل حاجاتهم الروحية. ثم إن من خصائصها أيضا غلبة روح

المحافظة عليها وسلبيتها حيث أنها كانت تسعى لاستمرار العرف السائد في الجماعة دون تغيير أو تعديل، وتحاول تشكيل الفرد بالثقافة المحيطة به تشكيلا ثابتا سلبيا وتؤدي به إلى أن يتشرب ويستبطن كل الأوضاع القائمة في مجتمعه دون أن يحاول تغييرها أو تعديلها ودون أن يكون له مجال للحرية والاختبار. إذن أهم ما يميز التربية لدى الأقوام البدائية، أنها تهدف إلى أن يقلد الناشئ عادات مجتمعه وطراز حياته تقليدا عبوديا خاصا، فالطفل عندهم يتدرب على الأعمال التي تمارسها القبيلة كأعمال البيت، وصناعة الأدوات الضرورية، وحياكة الأقمشة، والصيد والحرب، وحمل السلاح، والرعي، والزراعة، فهي بهذا تعتبر تدريبا آليا تدريجيا على معتقدات الأسرة الاجتماعية وعاداتها وأعمالها، غير أن تربية الجنس البشري لدى الأقوام البدائية احتلت مكان الصدارة فيها الخصائص الثلاث المتمثلة في الإله والطقوس واللغة، وأن الذي يمارس التربية كما لاحظ المربي الأمريكي ديوي المجتمع بأسره بصورة غير مباشرة تتمثل في عمليات التمثيل والرقص والتقليد التي يقوم بها الصغار محاكاة الكبار لغرض نقل حركاتهم وتصرفاتهم، إلا أن هناك طقوسا تلي الولادة مباشرة، وهي مظاهر لدمج الوليد بزمرته التي ينتمي إليها، فالوليد يبقى في أيام حياته الأولى في حضن وكنف النساء وبالتالي فهو لا يندمج بالصورة المطلوبة في مجتمعه، لذلك فإنه لا بد من وجود طقوس جديدة لتحقق له الاندماج، وهذه عادة ما تكون عند البلوغ، وهذه الطقوس تغير حياته وتعتبر ولادة جديدة بالنسبة له، ويتم إعداد هذه الطقوس لفترة طويلة ومراقبة دقيقة يقوم بها شيوخ القبيلة، وهم الذين يتولون في نهاية الأمر الحفاظ على المعتقدات والطقوس التقليدية. وهذه الطقوس تجعل الخاضعين لها يتلقون تجارب قاسية وأليمة، وكثيرا ما يتم إجبارهم وإكراههم على الخضوع والصمت والصوم، وكثيرا ما يطلب إليهم أن يتلقوا تعاليم تنقل إليهم تقاليد مرعبة مخيفة. ويقول هامبلي أن هذه التجارب والمحن القاسية مفيدة جدا وضرورية لدى المجتمعات التي يتطلب تحصيل القوت فيها الكثير من العناد والإرادة الصلبة.

والتربية البدائية لا تميل للقسوة إلا فيما يتعلق بالطقوس.

والأقوام البدائية بالنسبة للتربية الجسدية يتركون لأولادهم الحرية حيث يركن هؤلاء الأولاد إلى الكثير من الألعاب الممتعة التي يتم فيها تقليد الكبار، حيث يتدربون عليها منذ نعومة أظفارهم، ففي المجتمعات المحاربة يسهمون في صنع السيوف والرماح والقسي وأدوات الحرب وآلاته، ويقلدون الكبار فيما يقومون به من معارك، أو ينصبونه من كمائن.

أما في المجتمعات المسالمة فهم يقلدون الكبار في النسيج وبناء الأكواخ وصنع الأواني والصيد والتجديف، وهم بهذا ينمون أفكارهم، ويشبع خيالهم حتى درجة الإبداع. وفيما يتعلق بالتربية الفكرية لدى الأقوام البدائية فهي تختلف تبعا لجنس الطفل ولطراز حياة القبيلة.

وتمتاز الأقوام البدائية بإدراكات حسية، فالسمع مرهب، والبصر حاد، والشم قوي، ينافس الكلاب، والخيال حاد يقظ، والذاكرة قوية.

أما عن التربية الخلقية والدينية فالأجداد والآباء يحرصون بشدة على نقل مبادئ السلوك السوي والتصرف السليم إلى أبنائهم، والأوامر عندهم تتصل بتقديس الأجداد واحترام الشيوخ والآباء والشرف.

5 - التربية الشرقية القديمة

وتتضمن التربية الهندية.- التربية لدى بني إسرائيل.-التربية اليابانية.-التربية الصينية.- التربية لدى قدامى المصريين.

التربية الصينية :

فهي نموذج واضح للتربية الشرقية.

خصائصها :

- تتصف بروح المحافظة.
- تنشئ الفرد على عادات فكرية وعملية ماضية.
- لا تقوي أية ملكة، ولا تغير أية عادة وفق مقتضيات الظروف الجديدة.
- الحياة رتيبة.
- السكون المطلق والجمود الفكري، فكل شيء محدد بالتقاليد الموروثة.

التعليم :

- آلي يكسب التلميذ مهارات آلية.
- الاعتناء بالمظهر واللياقة.
- الاعتناء بتمرين الذاكرة - لا بتكوين الفكر- من خلال التكرار والحفظ الأصم.

في القرن السادس قبل الميلاد ظهر في الصين مصطلحان هما :

لوتسي (Lao-tsee) يمثل روح التحرر والتقدم والبحث عن المثل الأعلى والثورة على العادات، لذا كان الإخفاق نصيبه.

أما الثاني كونغ تسي (Cong-tsee)، واشتهر باسم كونفوشيوس (551 -478 ق . م)، فقد نجح في أفكاره التي تقول بالأخلاق العملية والنفعية القائمة على سلطة الدولة والأسرة، وعلى منفعة الفرد.

يمكن القول أن التربية الصينية ركزت على نشر التعليم حتى غدت الصين أغنى بلاد العالم بالمدارس رغم أنها كانت تنشر ثقافة سطحية.

6 - التربية لدى قدامى المصريين :

كان المصريون القدامى يؤمنون بالبعث بعد الموت، وبخلود الروح، والثواب والعقاب في الدار الآخرة، وكانوا يعتقدون أن الأرواح تعود لتسكن الأجساد من جديد، ولهذا لجئوا إلى التخطيط، وبنو الأهرام، ليحفظوا فيها جثث ملوكهم.

خصائص التربية لدى قدامى المصريين :

- يعيش الطفل – في سن الرابعة- مع ألعابه.
- التربية لم تكن لينة ، فمنذ السنة الأولى من عمر الطفل يمشي عاري القدمين، حليق الرأس، طعامه من خبز الذرة.
- تقدم الم للطفل شيئا من المبادئ الدينية والخلقية.
- الدراسة تشتمل على الدين وآداب السلوك، القراءة والكتابة، الحساب، السباحة، الرياضة البدنية.
- يتم الانتقال من المدرسة الأولية إلى المدرسة العليا بعد امتحان يؤديه الطالب.
- كان يغلب طابع الدراسة الفنية والمهنية في التعليم العالي.
- كان الأساتذة يستعملون الضرب بالعصا ، فالنظام المتبع كان قاسيا، ومن حكمهم الشائعة "إن للطلاب صلبا وهم يفهمون الأمور فهما أفضل عندما يضربون".

من إسهامات المصريين في فن التعليم :

- استخدموا طرقا حسية في تعليم العد، وكانوا يستخدمون الأشكال في تعليم الهندسة.
- هم من أنشؤو أولى المكتبات العامة الغنية بالكتب العديدة في شتى الموضوعات.

فالحضارة المصرية أولت عناية كبيرة للتربية، وقد كانت وصية أحد حكمائهم لابنه "امنح قلبك للعلم وأحبه كما تحب أمك، فلا يعلو على الثقافة شيء"، ويضيف "أذكر يا بني أن أية مهنة من المهن محكومة بسواها، إلا الرجل المثقف، فإنه يحكم نفسه بنفسه". فالمعرفة حسب المصريين القدامى وسيلة لبلوغ الثروة والمجد.

7 - النظرية المثالية فى التربية

الفلسفة المثالية :

يعتمد النموذج المثالي الذي يشكل مناهج التربية لدى المثاليين على رؤية أفلاطون من أن الأفكار أبدية وأزلية ونهائية، وهي لذلك في غاية الأهمية. وليس المقصود بالأفكار هنا - بالطبع- تلك الخواطر العقلية التي يترجمها العقل من الرموز اللفظية، ولكن أفلاطون يقصد بها في هذا المقام جوهر الأشياء والمثل العليا الموجودة في العالم العلوي، والتي يقاس بها كل شيء في هذا العالم المادي. إذا كانت الأشياء في هذا العالم المادي من وجهة النظر هذه تعرف عن طريق الحواس، فإنها قد صيغت على مثال سبق عند خلق الكون ونبعت فكرتها من خالقه. والعقل وحده هو الذي يستطيع أن يحكم عليها بأنها مطابقة للنماذج المثالية التي وضعت أزلا أم لا. وبهذا

المعنى، فإن الأفكار أزلية لا تقبل التغير أو التطور. ومهما قيل من أن عناصر هذا العالم مستحدثة ومتغيرة تبعا للظروف والملابسات التي تظهر من آن لآخر، فإن الأفكار والأشكال المثالية التي صيغت على مثالها هذه العناصر الموجودة في عالمنا موجودة من الأزل وستظل إلى الأبد دون تغير أو تطور.

حقيقة المذهب المثالي :

"المذهب المثالي" من مذاهب التربية الغربية فهو ـ في حقيقته ـ صدى لفلسفة أفلاطون، وتعبير عن نظريته المسماة بـ "المثل"، ومؤدى هذه النظرية أن ثمة عالمين اثنين : عالماً حسياً يتألف من "الأجسام"، وعالماً معقولاً يتألف من المجردات التي هي "المُثُل". وبناء على ذلك قال الغربيون: إن الإنسان يعيش في عالمين : عالم مادي متغيّر، وعالم روحاني خالد، وهذا الأخير هو عالم المثل العليا التي تشكل الهدف الأسمى للتربية والحياة. وهكذا رأى الغربيون في الإنسان جانبيْن : جانباً روحياً سامياً، وجانباً جسدياً تحكمه النوازع الدنيا والشهوات، وهذان الجانبان كالخطين المتوازيين يتجاوران ولا يلتقيان، ويتناقضان ولا يتكاملان، وهو ما أدى إلى قيام سلطتين في بلاد الغرب: سلطة روحية تشرف عليها الكنيسة، وسلطة زمنية قوامها حكم الواقع مفصولاً عن الدين، وترتّب على ذلك الاعتقاد بأن الإنسان أولى بالدرس من العالم الخارجي، وأن العلوم الإنسانية أهم من العلوم الطبيعية. على أنّ دراسة الغربيين للإنسان ـ سواء قُدِّمت أم أُخِّرت ـ في ظل عقيدتهم القائمة على فصل الدين عن الحياة لا تأتي بخير، لأن المقدمات الخاطئة لا تقود إلى نتائج صحيحة؛ ولذا لم تستطع الدراسات الغربية في مجال النفس والتربية والاجتماع الرقي إلى مستوى العلم، وإن سُمّيت باسم العلم، وهو ما يؤكده إخفاق الغربيين في وقف التدهور السلوكي الذي يُنذر المجتمعات الغربية بأوخم العواقب.

والنظرة المثالية الغربية بما ترتب عليها من فصل بين الدين والحياة خاطئة ومدمرة، وهي ـ كما يقول (علي عزت بيجوفيتش) رئيس جمهورية البوسنة والهرسك في كتابه المعروف : (الإسلام بين الشرق والغرب) ـ هي المسؤولة عن إخفاق الأيديولوجيات الكبرى في العالم؛ فهذه النظرة هي التي شطرت العالم شطرين متصادمين بين مادية ملحدة، وكاثوليكية مغرقة في الأسرار، والصواب أنها "وحدة ثنائية القطب، تضم القضيتين المتصادمتين في العقل الغربي ألا وهما: الروح والمادة، السماوي والأرضي، الإنساني والحيواني، الدين والدنيا. وهذان المتناقضان يوجدان معاً وجود تفاعل وتزاوج وتكامل.. كما تتفاعل ذرات الأوكسجين مع ذرات الإيدروجين لتنتج الماء الذي يشرب منه الإنسان والحيوان والنبات".

وقد نبّه بيجوفيتش على أن طبيعة العقل الأوروبي (أحادي النظرة) كانت سبباً في عجزه عن فهم حقيقة الإسلام؛ ولذا أنكر الغربيون الإسلام لسببين متعارضين؛ فقد أنكره الماديون منهم بوصفه اتجاهاً يمينياً أي دين غيبيات، بينما أنكره المتدينون لأنهم رأوا فيه اتجاهاً يسارياً أي حركة اجتماعية سياسية.

ولا تغني عن المذهب المثالي دعواه أنه إنما يريد ـ من خلال التربية ـ أن يحيط الطفل بالمثل العليا؛ لأنه لا يدري ما المثل العليا على وجه التحديد. يقول سير برسي نن : " نستطيع أن نحكم بأنه لا يمكن أن يكون هناك غرض عام للتربية ما دام هذا الغرض يحقق مُثُلاً عليا؛ لأن هذه المثل تتعدد بتعدد الأفراد ".

وهذا الاتجاه العقلي للفلسفة المثالية قد وضع العقل-بلا شك- في مرتبة ذات أهمية كبرى، بحيث لا يكون العقل شيئا آخر غير الروح مادام يشارك في طبيعة المطلق. وبالرغم من وجود الجسم والبيئة الاجتماعية والطبيعية إلا أنهما في النهاية يدخلان في دائرة العقل ويذوبان داخله. ولذلك فالطبيعة الإنسانية لا ينظر إليها على أنها جسم منفصل يستجيب لدوافع بيئية، ولكنه جوهر لا يتأثر بعامته إذا تأثر جزءه. ولهذا تنادي هذه النظرية بتربية الإنسان من جميع جوانبه حتى يصبح كلا مستقيما، ولكن يبقى العقل هو صاحب الاهتمام الأكبر في مناهج هذه النظرية.

إن الواقع بالنسبة للمثالي هو عالم العقل، والواقعية شيء خيالي أو روحي وليس ماديا، ويعتقد المثاليون أن الطبيعة تعتمد على العقل الشامل لله. وبناء على هذه النظرة، فالتعلم ليس ابتكارا وإبداعا- ولكنه تحقيق الفكرة المطلقة بالنسبة للحقيقة والخير والمثل التي وضعت سلفا. وليست قيمة الأفكار مبنية على ما لها من أهمية في حياة التلاميذ أو ضرورة في إنجاز مشروعاتهم، أو في ترقية حياتهم، بل إن قيمة الأفكار في ذاتها، حيث إنها تصور الواقع الممثل للحقائق اللانهائية، ومن أجل ذلك فالأفكار جديرة بالتعلم. وهي تستحق أن يكون تعلمها هدفا في حد ذاته.

والمثالية –عموما- وثيقة الصلة بالدين. وتؤمن هذه النظرية بأهمية الحق والخير والجمال. ويهتم المثاليون بالرياضة البدنية، لا من أجل الجسم، فهم لا يهتمون بالمادة، وإنما من أجل العقل.

إن أصحاب هذا الاتجاه يهتمون بالمثل العليا بالدرجة الأولى.. فهم ينظمون تجارب الجنس البشري ويركزونها ليقدموها لقمة سائغة إلى الطفل.

وهذه الخبرة بحسب مروجي النظرية هذه هي نوعين منها ما يختص بالبيئة الطبيعية ومنها ما يختص بالإنسان أي العلوم والإنسانيات.

وتعتبر المثالية من أقدم الفلسفات في الثقافة الغربية، التي ارتبط ظهورها ارتباطا وثيقا بزعيمها المفكر اليوناني أفلاطون، وهي كما عرفها لالاند : " الاتجاه الفلسفي الذي يرجع كل وجود إلى الفكر بالمعنى الأعم لهذه الكلمة ". بمعنى آخر هي المذهب الذي يقول أن الأشياء الواقعية ليست شيئا آخر غير أفكارنا، وهي الفكرة التي نجدها عند أفلاطون في المثل العليا، إذ يرى أن أنفسنا كانت تسبح في هذا العالم، أين عرفت أسماء الأشياء بصورتها التامة، الكاملة، قبل نزولها إلى الأرض. وولوجها في الجسد أنساها أسماء الأشياء، فأصبحت تحاكي ما رأته وتعلمته في المثل العليا أو العالم الحقيقي، ومن أبرز أعلامها: أفلاطون.هيجل...الخ.

ولد أفلاطون في سنة 427 ق.م في جزيرة قريبة من شاطئ أثينا، واسمه في الأصل أرسطوقليس. ينحدر من أشراف أثينا ذوي المنزلة والثراء. تعلم القراءة والكتابة، حفظ شعر هوميروس، ومبادئ الحساب والهندسة والموسيقى. كان ذو ذكاء حاد، عميق الفكر، حسن الحديث، بارع النكتة، ومحبا للجمال. عاش حتى الثمانين من عمره، توفي سنة 347 ق.م.

لقد قسم أفلاطون المجتمع إلى ثلاث طبقات :

- طبقة الحكام ويتميزون بالحكمة، ويسييرون شؤون الدولة.

- طبقة الجند، ويتميزون بالقوة، وتسهر على أمن الحكام.

- طبقة العبيد، وهي الطبقة الخادمة، التي تقوم على خدمة طبقة الحكام.

وعلى كل طبقة احترام الطبق الأعلى منها، فلا يجوز مثلا لطبقة العبيد التطلع إلى طبقة الجند أو الحكام، وكذا الحال بالنسبة لطبقة الحكام فلا يجوز للحاكم أن ينزل إلى طبقة الجند أو العبيد، فما خلق إلا ليكون حاكما، وليحكم الشعب وعليه وضع الرجل المناسب في المكان المناسب ليقوم بالعمل المناسب.

المنهاج وطريقة التدريس في نظر المثالية :

يرى المثاليون أن المنهاج (المنهج) الذي يدرس للتلاميذ ينبغي أن يكون موضوعات ثابتة غير قابلة للتطور وتنقل من جيل إلى جيل. حيث تعمل على توسيع فهم الطفل للكون وللإنسان نفسه، فتنظيم قدرات الطفل وتنمية ذكائه يمكن أن تتحقق من دراسة الفنون الحرة والقراءة، وكذا الإطلاع على الكتب العظيمة التي أنتجتها عقول الحكماء والمفكرين التي يمكن أن تخلق الإنسان المثالي وتوسع فهمه للكون ولذاته.

ومن ثم يجب أن يوجه اهتمام أكبر إلى دراسة مواد معينة كالتاريخ والأدب والفلسفة تهتم بالمشاكل الدائمة للإنسان، وتعبر عن اعتقاداته وأفكاره على مر العصور التاريخية، وهي تعتبر كنزا للمعرفة والحكمة وتراثا معرفيا.

ولقد اهتمت المثالية بالمادة الدراسية أكثر من اهتمامها بالمتعلم، فهي لا تقيم وزنا إلا للمعرفة والحقيقة أما التلميذ فقد لا يكون له قيمة على الإطلاق، فمنهج المدرسة المثالية هو منهج مقفل يعتمد على المعرفة والكتاب ويتقيد بحدود لا يمكن تعديلها، حيث يبقى القديم على قدمه للحفاظ على المعرفة والتراث ونقله إلى عقول المتعلمين.

ولا تؤمن المثالية بأهمية النشاطات الخارجة عن الكتاب في منهجها الدراسي لأن مثل هذه النشاطات لا تساهم في تدريب عقول التلاميذ وملئها بالحقائق، بل تهتم بجوانب أخرى ليست موضوع اهتمام المثالية.

أما النظام المدرسي، فقد أصبح المدرسين يواجهون مشكلة بحيث أن الجسم والعقل نوعان مختلفان، فإنهما يسلكان مسالك متعارضة تعوق بعضها البعض، فالطفل لا يستطيع أن يذهب إلى المدرسة بعقله فقط فلا بد أن يحمل معه جسمه.

إذا أصبح ينظر إلى التلميذ على أنه شيء أو بالأحرى آلة تتلقى المعارف بالطريق الإلقائية في سكون وهدوء، فإذا حاول أن يحرك جسمه قسا عليه المدرسون بالعقوبات البدنية المختلفة، وبذلك كان التلميذ المثالي هو الذي يجلس صامتا ساكنا، حتى يعمل عقله على استيعاب المعلومات. ومنه كان هدف التدريس ليس حمل التلميذ على معرفة مجموعة من المعلومات بقدر ما هو محفز له على اكتشاف معناها لنفسه، عن طريق خبراته الشخصية السابقة، بحيث يصبح لما يتعلمه معنى ومغزى.

<u>المعلم :</u>

المعلم في نظر المثالية ينبغي أن يكون فيلسوفا مفكرا كسقراط، وغيره من الفلاسفة، وقد ركزت المثالية على دور المعلم، وجعلته يحتل المركز الرئيسي في العملية التربوية، في حين نظرت إلى المتعلم نظرة سلبية، فالمعلم يجب أن يكون قدوة لتلاميذه بما يملكه من معارف وخبرات واسعة، تجعل الطلاب ينهلون منهله، بمعنى على

المعلم أن يكون موسوعة يعمل على إيصالها إلى الطلبة، وأن يكون مخلصا جادا في عمله، والمعلم بفطنته وبصيرته يعمل على كشف استعدادات تلاميذه، وبذلك يعطيهم القدر المناسب من المعارف، وتقتصر عملية التعليم على التذكر والاسترجاع لذا يجب على المعلم في نظر أفلاطون تنمية هذه القدرة.

النقد :

لقد غال أفلاطون في تربيته المثالية وطريقة التدريس إلى درجة يصعب تحقيقها على أرض الواقع، فمثلا تربية أفلاطون للأطفال على أساس الفضيلة حتى يصبحوا خيرين، تناسى أن في الإنسان بذرتين، بذرة الخير وبذرة الشر، ويستحيل أن نجد شخص خير محض، كما أن نظام الطبقات الذي فرضه أفلاطون على المجتمع فيه ظلم لفئة عن فئة.

كما فصل أفلاطون بين الجانب العقلي والجسمي، بل حتى أنه فصل الجانب العقلي وأعطاه الأهمية أكثر من اهتمامه بالجانب الجسمي، وكأننا نستطيع أن نتصور الإنسان بعقله دون جسده.

المثالية كفلسفة تربوية أكدت على:

- الجانب المعرفي وأهمية المعرفة بالنسبة للمتعلم.
- الاهتمام بالثقافة والحفاظ عليها.
- وضع المعلم في مرتبة سامية واعتباره أهم عنصر في العملية التربوية.
- التأكيد على أهمية الجوانب الخلقية والدينية في تنمية شخصية المتعلم .

غير أنها فشلت و قصرت في:

- فهم طبيعة المتعلم (النظر إليه على أنه عقل أو روح خالصة، الاهتمام بالمعرفة أو تنمية العقل فقط).
- اقتصار الأهداف التربوية على تدريب عقل الإنسان دون النظر إلى الجوانب التي تتصل بالنواحي الجسمية .
- النظر إلى التلميذ على أنه سلبي يتلقى المعلومات التي يلقيها عليه المعلم (آلة) وكذا استخدام العقوبات البدنية لا يتفق مع ما تذهب إليه الفلسفات الأخرى، فالموقف التعليمي موقف تفاعل و ليس موقف جامد ثابت فيه طرف ايجابي هو المعلم و آخر سلبي هو التلميذ.

8 - النظرية الإسلامية في التربية

التربية الإسلامية :

يعرفها حلمي طه رشيد إبراهيم بأنها تنمية جميع جوانب الشخصية الإسلامية الفكرية والعاطفية والجسدية والاجتماعية وتنظيم سلوكها على أساس من مبادئ الإسلام وتعاليمه بغرض تحقيق أهداف الإسلام في شتى مجالات الحياة.

ويعرفها مقداد يالجن بأنها إعداد الفرد المسلم إعدادا كاملا من جميع النواحي في جميع مراحل نموه للحياة الدنيا والآخرة في ضوء المبادئ والقيم وفي ضوء أساليب وطرق التربية التي جاء بها الإسلام.

ويعرفها سعيد إسماعيل علي بأنها تلك المفاهيم التي يرتبط بعضها ببعض في إطار فكري واحد يستند إلى المبادئ والقيم التي أتى بها الإسلام والتي ترسم عددا من الإجراءات والطرائق العملية يؤدي تنفيذها إلى أن يسلك سالكها سلوكا يتفق وعقيدة الإسلام.

ويعرفها علي خليل أبو العينين بأنها النشاط الفردي والاجتماعي الهادف لتنشئة الإنسان فكريا وعقيديا ووجدانيا واجتماعيا وجسديا وجماليا وخلقيا، وتزويده بالمعارف والاتجاهات والقيم والخبرات اللازمة لنموه نموا سليما طبقا لأهداف الإسلام.

ويعرفها عبد الرحمان صالح عبد الله بأنها عملية مقصودة تستضيء بنور الشريعة، تهدف إلى تنشئة جوانب الشخصية الإنسانية جميعها لتحقيق العبودية لله سبحانه وتعالى، ويقوم فيها الفرد ذو كفاءة عالية بتوجيه تعلم أفراد آخرين وفق طرق ملائمة مستخدمين محتوى تعليميا محددا وطرق تقويم ملائمة.

والملاحظ على تلك التعريفات جميعها أنها تؤكد على أن التربية الإسلامية لابد أن تستمد توجيهاتها وفلسفتها وغاياتها من الشريعة الإسلامية، وبالتالي فهي ترفض أن تكون التربية الإسلامية بمعزل عن توجيهات الإسلام وتعاليمه سواء في إطارها النظري أو تطبيقاتها العملية. والتربية الإسلامية بهذا المعنى هي تربية هادفة مقصودة لتكوين الفرد المسلم والمجتمع المسلم والأمة المسلمة المستخلفة على حمل رسالة الله في الأرض، سواء تمت تلك التربية في مؤسسات نظامية كالمدرسة والجامعة، أو غير نظامية كالمنزل ووسائل الإعلام.

والتربية الإسلامية بهذا المعنى حسب محب الدين أحمد أبو صالح هي النظام التربوي الذي فرضه الله على المسلمين أن يربوا أنفسهم وأولادهم عليه ويوجهوا أهاليهم ويرعوهم في ضوئه دون غيره من الأنظمة التربوية الكافرة الملحدة، أو العلماني اللادينية المنحرفة.

والتربية الإسلامية وفق التصور الشامل شأنها في ذلك شأن كل تربية أخرى في العالم موضوعها تربية الإنسان المسلم، ومجالها هو جميع مجالات البحث التربوي من فلسفة وتاريخ ومناهج وطرق تدريس وإعداد معلم وإدارة وتمويل..الخ، منظورا إلى ذلك كله من المنظور الإسلامي الذي يؤدي تنفيذه إلى إيجاد الفرد الذي يسلك سلوكا يتفق وعقيدة الإسلام.

وتتكون النظرية التربوية الإسلامية من المصادر التالية :

1- القرآن والسنة، ومنهما تتزود النظرية التربوية بمجموعة من المبادئ الموجهة، وهذه ليست فرضيات تثبت عن طريق التجربة، وبالتالي فهي ليست قابلة للرفض.

2 - الدراسات التاريخية والدراسات التربوية لآراء العلماء المسلمين.

3 - دراسة الشخصيات الإسلامية اللامعة في مجال التربية كابن خلدون، والغزالي، وابن تيمية، وابن القيم، وغيرهم.

4 - معطيات البحوث العلمية الصحيحة التي تلقي الضوء على طبيعة الإنسان، وطريقة تعلمه، وكذلك كل خبرات البشر التي لا تتعارض مع العقيدة الإسلامية.

....لكل نظرية عناصر ثلاثة :

أ – مصادر.

ب - وسائل وأساليب وطرائق.

ج - مقاصد وغايات.

ولا شك أن أصحاب أية نظرية قد يختلفون أو يطورون أو يغيرون في عناصرها الثلاثة، ابتداء من المصادر، ومرورا بالوسائل والأساليب والطرائق، وانتهاء بالمقاصد والغايات.

أما التصور الإسلامي للتربية"فالمصادر ثابتة، والأهداف أو المقاصد والغايات ثابتة، والشيء الوحيد المتحرك والمتغير هو الطرائق والوسائل و الأساليب التي تتغير كلما ترقى فهم الإنسان للأصول، وكلما اجتهد في الوصول إلى المقاصد والغايات، من هنا فقط يأتي اختلاف "التصور الإسلامي لمناهج التربية" من جيل إلى جيل، ومن زمن إلى زمن، ومن مكان إلى مكان.

وإذا كان علم النفس العام والتربوي قد جاء متلازمين من مصدر واحد هو كتاب الله وسنة رسوله (ص)، فإنهما قد جاءا وبينهما فاصل زمني في علم النفس الغربي بسبب اعتمادها على تطور الفكر في مصادر ونظريات شتى مختلفة ومتناقضة. وإذا كان علم النفس الإسلامي العام والتربوي قد صدرا من علم شامل محيط بالنفس الإنسانية من الأبد إلى الأزل.

وبمعنى آخر حسب محمد رشاد خليل فإن علم النفس التربوي هو تطبيق لنظريات التحليليين والسلوكيين والجشتلطيين وغيرهم من المؤمنين بالمذهب الطبيعي على اختلاف أشكالهم. وهذه المدارس كلها لا تعرف الإنسان المخلوق، وإنما تتكلم عن إنسان طبيعي لا روح له.

منتديات الرابط بتصرف

بحث آخر حول

فلسفة التربيـة،

ونظريـة التربيـة :

تعتمد مناهج التربية كلها تقريبا-ما عدا منهج التربية الإسلامية - على نظريات تربوية. و النظريات التربوية تعتمد بدورها على فلسفات عامة، فما الفلسفة، وما النظرية، وما العلاقة بينهما، وهل يحتاج منهج التربية الإسلامية إلى فلسفة أو إلى نظرية؟ هذا ما نجيب عنه فيما يلي :

1 - مفهوم الفلسفة :

الفلسفة مصطلح يوناني الأصل مكون من كلمتين: "فيلو"، ومعناها حب، "صوفيا" ومعناها الحكمة، فالفلسفة إذن هي حب الحكمة أو محبة الحكمة، وبالرغم من جاذبية هذا المفهوم للوهلة الأولى، إلا أن الفلاسفة والمفكرين قد اختلفوا بل وتناقضوا في ماذا تعني محبة الحكمة؟ وما زال هذا الاختلاف والتناقض قائما منذ أن نشأ هذا المصطلح إلى يومنا هذا، فالبعض يرى أن الفلسفة هي العلم بحقائق الأشياء والعمل بما هو أصلح، والبعض يرى أنها مفهوم جامع للكون بما فيه من جماد وحيوان ونبات، وثالث يرى أنها علم دراسة الغيبيات وما وراء الطبيعة. والراجح أن الفلسفة هي تصور للكون والإنسان والحياة ولطبيعة العلاقات بين هذه العناصر. وقد ظل مفهوم الفلسفة يحمل طابعا فرديا، وبقيت مذاهبها مجرد وجهات نظر تحمل شارة أصحابها إلى يومنا هذا. ومع ذلك فلكل فلسفة تصور خاص للكون والإنسان والحياة.

أما فلسفة التربية الغربية فهي باختصار الجانب التطبيقي للفلسفة العامة في ميدان التربية. ومن وجهة النظر هذه يصبح من وظائف الفيلسوف التربوي تطبيق مبادئ الفلسفة المثالية أو الواقعية أو البراجماتية أو ما إلى ذلك على التربية. ولذا فإن من ينظر في أسماء مدارس فلسفة التربية يجد أنها ذات المدارس الفكرية التي يتحدث عنها الفلاسفة.فهناك فلسفة مثالية عامة،و هناك أيضا فلسفة مثالية في التربية، وهناك فلسفة براجماتية عامة، هناك فلسفة براجماتية في التربية...وهكذا.

2 - مفهوم النظرية التربوية :

النظرية بمعناها العام الذي يشيع في الغرب، هي تفسير بعض الأمور في الماضي أو الحاضر أو المستقبل استنادا إلى اعتقاد ثابت أو مفترض.

والنظرية العلمية بمعناها الدقيق، هي محاولة لتفسير عدد من الفروض أو قوانين الطبيعة من خلال وضعها في إطار عقلي عام.

والنظرية التربوية هي مجموع المبادئ المترابطة التي توجه العملية التربوية و تحكم الممارسات التعليمية.

فإذا كانت النظرية العلمية وصفية وتفسيرية في الأساس، فإن وظيفة النظرية التربوية-كما يقول بول هيرست - هي التشخيص والعلاج. وإذا كانت النظرية العلمية تحول وصف وتفسير ما هو قائم، فإن النظرية التربوية تصف وتقرر ما ينبغي عمله مع الناشئة، وتوجه وترشد الممارسات التربوية.

ومن هذا المنطلق فإن بول هيرست وغيره من المربين الغربيين الذين يرفضون بناء النظرية التربوية؛ لأنها تمدهم بالقيم التي يريدون غرسها في الناشئة.

3 - التربية عند العرب المسلمين

تعتبر التربية المرآة التي تعكس أنظمة المجتمع على اختلافها السياسية والاقتصادية والاجتماعية وعقائده وتقاليده وعاداته، والتربية العربية الإسلامية تعكس وضوح تعاليم الإسلام السمحة وعقائده السامية.ذلك أن الإسلام - إلى جانب ما دعا إليه من الإيمان بعقائده السامية - دعا إلى التمسك بتعاليم الأخلاق الفاضلة التي عدها شرطاً أساسياً للحياة الدينية الصالحة. وهناك عدة مبادئ قد أثرت بصفة خاصة في تطور النظرية التربوية منها مبدأ "المساواة"...؛المساواة بين معتنقي الدين الجديد، بغضّ النظر عن جنسياتهم وألوانهم. وثيقة المساواة هذه أيدها الله تعالى بقوله الكريم: "يا أيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوبا وقبائل لتعارفوا إن أكرمكم عند الله أتقاكم". الآية/13/ من سورة الحجرات. وأتبع ذلك بمبدأ "الإخاء والأخوة": "إنما المؤمنون إخوة". (الآية/10/ من سورة الحجرات). والطابع العام للتربية الإسلامية يتجلى في نزعتها المثالية في تقديم العلم والحث على طلبه، وفي الاهتمام بالفضائل الخلقية، ثم في مرونتها في طرق التحصيل واصطباغها بروح الديمقراطية التي قضت على الفروق بين الشعوب والأجناس والطبقات في مجال التعليم والدّين، وإعطاء الأفراد فرصاً متساوية في التحصيل.

4 - أغراض التربية الإسلامية :

- الغرض الديني :

منذ أن نزل القران الكريم وهو مرجع المسلمين في أمور العبادة والتشريع والحياة الاجتماعية بشتى مظاهرها.. حيث يعود إليه الفضل في انتشار القراءة والكتابة، وتأسيس المدارس، ونشأة العلوم المختلفة لخدمته وتفسيره وفهمه. غير أن الطابع العام للتربية عند المسلمين لم يكن دينياً بحتاً ولا دنيوياً بحتاً وإنما كان يلاءم بين الدين والدنيا، فكانت التربية تهدف إلى إعداد النشء للحياة الدنيا وللآخرة معاً في إطار الآية الكريمة: "وابتغ فيما آتاك الله الدار الآخرة ولا تنس نصيبك من الدنيا". (الآية /77 / من سورة القصص).

- الغرض الاجتماعي :

هدفت التربية بجانب الدين والأخلاق إلى معانٍ اجتماعية عبرت عنها مأثوراتهم.. فقد قال (مصعب بن الزبير) لابنه " تعلم العلم، فإن لم يكن لك مالاً كان جمالاً... وإن لم يكن لك جمالاً كان لك مالاً". ونجد أنه حينما بدأ العلماء يَكْثُرون ويتميزون في علومهم تبعاً لنمو الحركة العلمية وازدهارها، ظهرت طبقة جديدة في المجتمع هي طبقة العلماء التي نالت مكانة رفيعة عند الخلفاء والأمراء، مما دعا الناس إلى الإقبال على التعلم لينالوا هذه الحظوة الممتازة في المجتمع. وقد شجع ذلك على التنافس على الابتكار وانتشار الثقافة وازدهارها.

غرض المنفعة :

كان من زيادة التدين أن ظهر التحرّج من أخذ الأجر في العلوم الدينية المباشرة، مثل تحفيظ القرآن الكريم، وإن كان النبي صلى الله عليه وسلم قد قَبِلَ أن يفدي بعض الأسرى نظير قيامهم بتعليم بعض أطفال المسلمين القراءة والكتابة مما يوضح أن المبدأ صحيح بذاته...

هذا وكانت وظائف القضاء والتعليم غايات سعى إليها كثير من الناس وأعدوا أنفسهم لها، وقد كان لرغبة الناس في حفظ القرآن والتفقه في الدين أثرها في نشوء الحاجة الى المدارس حيث كانت المدرسة الأولى هي المسجد، فكان عامة الناس الذين يرغبون في تعليم أولادهم يبعثون بهم إلى المساجد حيث كانت تعقد حلقات لدراسة القران والحديث.. وكانت المساجد في معظم المدائن الإسلامية مراكز التعليم لها.. ولم تكن المسائل الدينية فحسب هي موضوع الدرس في هذه المجالس بل كانت تعالج فيها أيضاً الموضوعات اللغوية والشعرية إلى جانب الندوات الأدبية التي تنعقد في بيوت المثقفين والأدباء التي عرفت باسم "مجالس الأدب".

ومن أنواع المدارس- غير الكتاتيب- لتعليم الصبيان: بعض المنازل والحوانيت التي كانت تكمل عمل المساجد والكتاتيب. وكانت المدارس العالية ك"بيت الحكمة" ببغداد للتعليم العالي: الذي يعتبر أول معهد هام في الإسلام، فكان مكاناً للترجمة ومجمعاً علمياً ومكتبة عامة، وكان فيه مرصد متصل به لتعليم الفلك.

وكان أول مجمع علمي حقيقي هو" المدرسة النِّظَّامية" التي أسسها نِظَام الملك والتي اهتمت بحاجات الطلبة البدنية، وأصبح فيما بعد نموذجاً لمعاهد التعليم العليا. أما المدارس فقد نشأت في العصر العباسي وانتشرت في البلاد الإسلامية وتنوعت. وكانت التربية الإسلامية تعنى بالمعلم الذي ستوكل إليه مهمة التعليم عناية خاصة، حيث كانت شديدة الفطنة لما يجب أن يؤخذ به في هذا السبيل، فعنيت أول ما عنيت ببيان ما يجب أن يتحلى به المعلمون من مكارم الأخلاق ومحاسن المزايا، يقول ابن سينا: "ينبغي أن يكون مؤدب الصبي عاقلاً ذا دين، بصيراً برياضة الأخلاق، حاذقاً بتخريج الصبيان، وقوراً، رزيناً، حلواً، لبيباً، ذا مروءة ونظافة ونزاهة".

ولقد رسم كثير من الأئمة شخصية المعلم بدقة وحددوا أبعادها النفسية وأفاضوا في الصفات التي يجب أن تتوافر في المعلم والواجبات التي ينبغي أن يلتزم بها المربون نحو طلبتهم. فقد كان على المعلم أولاً الاطلاع والتنقيب والمراجعة.

والعنصر الثاني في عملية التربية هو التلميذ، وهو العنصر الأهم، فلقد اهتم أساتذة التربية العربية بكل ما يساعد التلميذ على التعلم، فالغزالي يرى أن من آداب الطالب أن يقلل علائقه من الاشتغال بالدنيا، فإن العلائق شاغلة وصارفة، ويستدل على وجهة نظرة هذه ببعض المأثورات التي تقول إن" العلم لا يعطيك بعضه حتى تعطيه كُلَّك". كما اهتم الأئمة بالمناظرة التي تساعد التلميذ على تنمية قدرته على التعبير عن نفسه وترتيب أفكاره وتجديد نشاطه التلقائي. ومن العوامل المساعدة على التعلم: اختيار الوقت وتحديد الساعات الملائمة للقراءة. وأما المكان المناسب للدراسة والحفظ فأجود أماكن الحفظ هي الغرف وكل موضع بعيد عن الملهيات. ومن العوامل الأخرى التي دعوا إليها ألاّ يكتفي الطالب من الاستفادة وأن يكون دائماً مستعداً لتحصيل العلم وألاّ يتكبر على العلم ولا يتآمر على المعلم فهو لن ينال العلم إلا بالتواضع وإلقاء السمع. كما أن الأئمة قد نصحوا الطلبة ألا يدركهم الحياء من سؤال ما يُشْكِل عليهم لأن الاستحياء يفوت عليهم مصلحتهم. كما اهتموا أيضاً

بالفهم فلا ينبغي أن يكتب المتعلم شيئاً لا يفهمه فإنه يُذهب الفطنة ويضيع أوقاته، وإذا تهاون في الفهم يعتاد ذلك فلا يفهم الكلام اليسير.

أما بالنسبة لأساليب الدراسة كما هو متبع في القرن الرابع الهجري، أي تنظيم الوقت الدراسي للتلاميذ، فقد كان الصبي يذهب مبكراً إلى الكُتّاب فيبدأ بحفظ القرآن ثم يتعلم الكتابة، وعند الظهر يعود إلى المنزل لتناول الغداء ثم يرجع بعد الظهر ويظل حتى آخر النهار، وكانت عطلة الصبيان تبدأ من ظهر يوم الخميس وسحابة يوم الجمعة ثم يعودون في صباح يوم السبت. كان الطفل يذهب إلى المكتب وسنه قريبة من السابعة ثم يقضي ما يقارب ثلاث سنوات أو أربعاً في استظهار القرآن والوقوف على أصول الدين وتعلم بعض مبادئ اللغة والشعر، وبعد ذلك ينقل إلى المدارس. أما منهج المرحلة التالية فكان يشتمل على القرآن والتفسير والفقه والنحو والأدب والشعر والحساب والهندسة والحديث.

وتشتمل مرحلة التعليم الثالثة علوماً متنوعة كالطب والكيمياء والرياضيات والفلك والطبيعيات والإلهيات والمنطق والموسيقى والحيوان والنبات. وقد جرت طريقة التدريس في تعليم التلاميذ على ثلاثة أساليب هي: الإلقاء الذي يمكن أن يسمى (المحاضرة)، والإملاء أو التلقين، ثم المناقشة أو المذاكرة أو المناظرة. وقد فطن الأئمة إلى أن من شروط التفكير الصحيح أن تكون الألفاظ صحيحة محددة في الذهن لأن تجارب الطفل محدودة وانتباهه ضيّق المجال، والمعلم هو الذي يساعده على ربط الأشياء بعضها ببعض وعلى فهم ما لا يعلم في ضوء ما يعلم. والمدرس لا يستطيع أن يجعل تلاميذه مهتمين بموضوع ما اهتماماً عميقاً إلا إذا كان هو نفسه مهتماً كل الاهتمام بهذا الموضوع ومتحمساً له، فالمدرس العالم هو وحده القادر على تزويد سِواه بالعلم.

ويرى خالد روشه أن العملية التربوية تظل قاصرة عاجزة على أن تؤتى ثمارها مادامت الحركة الإسلامية لم تستطع أن تنتج المربين الأكفاء الذين يستطيعون التطبيق العملي للأطر النظرية المنهجية للعمل الإسلامي.

وعملية إنتاج المربي الكفء عملية معقدة للغاية تتشابك فيها عدة محاور إنسانية واجتماعية ونفسية تخرجها عن كونها عملية معملية قياسية بالمعنى الذي ينص عليه المنهج التجريبي العلمي المعملي..فالعناصر الإنسانية المتكاثرة - كمدى رسوخ العقائد والقيم والمبادئ الشرعية ومدى الاستقرار النفسي للمربي وقربه أو بعده عن الشخصية السوية ومدى تشربه للأخلاق النبوية ومدى الاستعداد للبذل في سبيل تلك العقائد والقناعات - والتي لا يمكن اختبارها معملياً، حيث يستحيل تثبيت بعض العوامل المؤثرة في الاختبار وتغيير الأخرى تجعل هناك ما يشبه الاستحالة في قبول معادلات كتلك المعادلات الكيميائية ثابتة النتائج أو التطبيقات الفيزيائية ثابتة التجريب في عملية التربية الإنسانية!

وإذا اعتبرنا العملية التربوية الناجحة هي " ما يجب أن تقوم على عدة خطوات متتالية ومتجانسة ومتبادلة بين القائم بها (المربي) والمستقبل لها (المتعلم أو المتربي) وأن يكون ذلك في إطار نظري منهجي مقبول يعتمد على أساليب مختلفة بما يتناسب وظروف التطبيق ".. فإننا ندرك مدى أهمية القائم المحرك لتلك العملية وهو المربي.

- نظرات التربويين.. رؤية مقارنة :

اختلفت نظريات التربويين فيما هو أساسي وما هو فرعي من العناصر الأولية المطلوب وجودها لإنجاح عملية تكوين وإنتاج المربي الكفء، وكان من نتيجة هذا الخلاف أن نادى البعض بتحويل المجتمع المسلم كله إلى مربين ورأى هؤلاء إمكانية تحويل أي مسلم أياً كانت صفاته وإمكاناته إلى مرب لأجيال وموجه لأمة... ولاشك أن هذا الاتجاه – وهو الاتجاه السائد الآن بين طوائف العمل الإسلامي – لا يفرق بين الأدوار التي يجب أن يقوم بها الأفراد كل على حده وما هي المواصفات المطلوبة لكل دور، فإنه ولاشك يجب أن يفرق بين دور المسلم كداعية إلى الله وبين دوره كإداري وقيادي ميداني وبين دوره كمرب ومعلم..

فالداعية وصف عام يجمع شتى الأدوار وأما القيادي الميداني والإداري فيحتاج إلى مواصفات قد تخصه بالذات دون غيره, من الخبرة والحزم الشديد والجرأة والشجاعة والمغامرة والمبادرة والتتبع والاستقصاء والحكمة والفراسة... إلى غير ذلك مما هو معروف مما كان يتصف به وبأكثر منه القادة المغاوير أصحاب النبي _صلى الله عليه وسلم_ في غزواتهم وحروبهم وفتوحاتهم.. فلك أن تتصور شخصية كشخصية خالد بن الوليد أو عمرو بن العاص أو غيرهم في مقابلة شخصية مدار عملها على التربية والتعليم والتقويم والتوجيه للأمة كمعاذ بن جبل وعبد الله بن عمر وعبد الله بن عباس _ رضي الله عنهم أجمعين _..

- اتجاهات اختيار الصفات.. فشخصية القائد إذن هي تلك الشخصية التي تستطيع تحقيق إنجازات الأهداف المعينة لها من خلال توجيه الأفراد التابعين لها، فهي إذن شخصية ينتهي دورها المعين عند بلوغ الهدف المحدد، أما شخصية المربي : فهي تلك الشخصية التي تستطيع تشكيل الأفراد وتهيئتهم على شتى المستويات العلمية والإيمانية والسلوكية وغيرها.. وبالعموم فإن هناك اتجاهين في طريقة اختيار المربين :

الأول: اتجاه التشدد في الانتقاء والمبالغة في تحديد الصفات الخاصة بالمربي، وهو اتجاه تغلب عليه المثالية في تصور حال المربي؛ بحيث ينتهي الأمر عند مطابقة هذه المواصفات واقعياً إلى صورة نظرية على الأوراق لا علاقة لها بالتطبيق في الواقع.

الثاني: يقوم على التساهل في انتقاء صفات المربي؛ بحيث تتسع الدائرة لتشمل أعداداً كبيرة جداً، ودافع ذلك الاتجاه تغليب احتياجات الدعوة وتبعات انتشارها وانفتاحها وزيادة أعداد المتلقين وكلا الاتجاهين قد أثبت الواقع التطبيقي فشله..!

فالاتجاه الأول تعطيل للعمل التربوي إذ يربطه بالمثال النادر التحقق، وإعاقة لجهود الارتقاء به، ومدعاة لكل من يعجز عن محاكاة الصورة المثالية أن يتراجع ويترك العمل، أما الاتجاه الثاني يؤدي إلى إتاحة الفرصة لغير ذوي الأهلية والكفاية وهي مهلكة لهم، فوق أنها مضيعة للعمل. وهنا تبرز الحاجة لوضع نموذج للقائمين على العملية التربوية يسترشدون على أساسه بحيث يتلافى سلبيات النموذجين السابقين ويسهل تطبيقه واقعيا.

- العناصر الأساسية المطلوبة لإنتاج المربي الكفء ونستطيع أن نقول من خلال الاستقراء العملي والعلمي: إن هناك معطيات معينة تقترب - إذا اجتمعت - من عملية ناجحة لإنتاج مرب ناجح، وهذه المعطيات هي (العمق الإيماني، الشخصية السوية، العلم التطبيقي، البيئة المناسبة للتربية، المهارات المخصوصة، التقويم) ونحاول أن نتلمس أهم مواصفات كل عنصر من تلك العناصر:

أولاً: العمق الإيماني:

وهو العنصر الأول الذي ينبغي توافره في الشخصية المرشحة للقيام بالعملية التربوية، فبدونه تفشل الشخصية في تحقيق أهدافها، بل لا نبالغ إذا قلنا: إن العملية كلها تتعرض للفشل الذريع، ومن عجب ما رأينا في بعض أوساط العمل الإسلامي أن تسند العمل التربوي إلى بعض المربين لا لشيء غير أنهم نشطاء حركيين – كما يحلو للبعض تسميتهم – وتناسى من كلفهم بتلك الأعمال شرط الإيمان العميق الذي هو الشرط الأول في الشخصية التربوية، والذي يقوم أساسه على عدة محاور نذكر بعضها :

أ - الإخلاص:

فكلام المربي الذي يفتقر إلى الإخلاص كدخان في الهواء لن ينتفع به أحد، وإنما الإخلاص زينة الكلام وعطره، يجذب إلى سماعه السامعين ويقرب منه اللاهين، سمع الحسن يوماً واعظاً يعظ الناس، فقال له: يا هذا إما أن يكون في قلبك شراً أو في قلبي، إن حديثك لا يمس قلبي!! والمربي المخلص يوفقه الله في انتقاء كلامه وموافقة المناسب من أوقاته والمؤثر من ألفاظه والحديث المخلص هو أشد الأحاديث إقناعاً وثباتاً في قلب السامع، يروي أحد تلاميذ القعنبي شيخ البخاري يقول: كان الشيخ يحدثنا ولحيته ترتش بالدموع!!

ب – الصبر:

ودافع الصبر هو الإيمان العميق الذي نتحدث عنه وإذا ضعف الإيمان ضعف الصبر، ومقصودنا في الصبر كعنصر أساسي من عناصر شخصية المربي المكونة أن يستطيع الصبر على متعلميه ومتربيه والمجتمعات التي يتوجه إليها، وكذا الصبر على دعوته وأن يثبت عليها وعلى مبادئه وقيمه ومعتقداته، روى عبد الله بن الإمام أحمد أنه سأل أباه يوماً : يا أبت متى الراحة؟ فقال: عند أول قدم أضعها في الجنة!

ج – الزهد :

وهو مطلب هام وعنصر أساس في شخصية المربي، ومعناه الإعراض عن الزينة والالتفات عن المتاع ورجاء الجنة في الآخرة، فليس شيئاً أسوأ من مرب غارق في ملذات الدنيا ومتاعها وزخرفها وما من شيء أسوأ أثراً على المتربين من مرب منكب على جمع الدينار والدرهم وتغيير الثياب وتبديلها، وتعمير البيوت وبنائها، ومهما اختلف الناس في تعريف الزهد والنظر له يبقى حال النبي _صلى الله عليه وسلم_ والصحابة والتابعين والعلماء هو النموذج المثالي الأوضح للاقتداء به، ولقد علمنا أنه ما من أحد منهم إلا وكان معرضا عن الدنيا وزينتها راغباً في الآخرة وجنتها ... وللأسف فكم رأينا من أحوال لمن يشتغلون بالعملية التربوية في هذه الأزمان وهم غارقون في الإسراف والزخرف، فكيف إذن نتصور صفات الجيل الناتج من هكذا مربين؟! يروي الذهبي في السير أن الإمام أحمد لما سافر إلى عبد الرزاق انقطعت به النفقة فاشتغل حمالاً بأنصاف الدراهم ليشترى طعاما يتقوت به، فرآه عبد الرزاق وهو يحمل على ظهره المتاع، فانفرد به خلف باب بيته وهو قادم للدرس فقال له: يا أحمد إنه عادة لا تجتمع عندي النفقة ولكنني جمعت لك من أهل البيت بعض الدراهم فخذها وانتفع بها فقال أحمد: لو كنت آخذاً من أحد لأخذت منك يا إمام، ولكنني معي نفقتي التي تكفيني وتزيد حتى أعود!!

موقف النظرية التربوية الإسلامية..

5 - من النظرية التربوية الغربية

يقدم عبد المجيد بن مسعود موقف النظرية التربوية الإسلامية من النظرية التربوية الغربية، فلعل من الثوابت التي أصبحت راسخة في وجداننا الحضاري وسلوكنا الفكري ـ نحن المسلمين ـ في العصر الحديث، وباتت تتحكم بقدر غير يسير في منهج دراستنا للظواهر، وتحليلنا لمختلف القضايا الفكرية والتربوية، لعل من تلك الثوابت: أن نعرض الأنساق والنظم الإسلامية المرتبطة بشتى مجالات النشاط النظري والفكري، في سياق المقارنة بينها وبين مثيلاتها في عالم الغرب، ولا شك أن هذا الثابت النسبي ستستمر مسوغاته وفعالية تأثيره على تحليلاتنا ودراستنا الفكرية والنظرية، ما دام هناك في واقعنا المعاصر فئات عريضة من الناس تنظر إلى الغرب على أنه مركز الحضارة والإشعاع الفكري المستنير الذي لا نملك إزاءه إلا أن نطأطئ رؤوسنا في خشوع! من هنا رأيتني أُقبل على دراسة موقف النظرية التربوية الغربية ومناقشتها في ضوء معالم التربية الإسلامية؛ بغرض إبراز التصور التربوي الإسلامي للتربية. والواقع: أن منهجية المقابلة هذه لا يمكن للتصور الإسلامي إلا أن يخرج منها منتصراً مرفوع الرأس؛ لأنه ينطلق من موقع قوة يستمدها من ربانية مصدره التي تمنحه التنزه عن التجاوز والضعف، والاهتزاز والقصور، لأن منهجية المقابلة تقتضي عرض الصورة كاملة أمام الناس ـ بكلى طرفيها ـ فيتضح الطرف الهزيل من الطرف القوي، من خلال إبراز العناصر والمكونات التي تدخل في نسيج كل بناء نظري على حدة.

6 - النظرية التربوية عرض وتقديم:

هناك قواسم مشتركة بين النظريات التربوية الغربية تتمثل فيما يلي :

أولاً : الاعتماد المطلق على العقل :

منذ البداية يمكننا أن نلفت النظر إلى حقيقة أساس مفادها : أن النظريات الغربية على تعددها وتباينها في بعض الخصائص والصفات، تكاد يجمعها قاسم مشترك هو : كونها صادرة عن مصدر وحيد في المعرفة هو : العقل البشري في حركته ومعاناته وقلقه المأساوي في البحث عن الحقيقة، وكونها صادرة عن تصور واحد للكون والإنسان والحياة. والجدير بالاعتبار أنه ما من نظرية في التربية إلا وهي انعكاس لمذهب فلسفي ما، وهذه قاعدة عامة لا يمكن أن يند عنها أي مذهب تربوي . ولا تعدو الاختلافات التي تظهر بين نظرية وأخرى أن تكون تعبيراً عن الاختلاف والتنوع في الملابسات والتطورات التاريخية التي مرت بها المجتمعات الغربية، بكل ما تحمله تلك التطورات من أبعاد سياسية واجتماعية واقتصادية وعلمية وغيرها.

ثانياً : النظريات التربوية الغربية ضيقة الأفق أحادية النظرة، فالنظرية التربوية المثالية هي صدى للفلسفة الأفلاطونية حيث يقول أفلاطون بعالمين : (العالم المحسوس) ويتألف من الأجسام أو الماديات، و (العالم

المعقول) وهو يتكون من الموجودات المجردة. فتلك النظرية تنطلق أساساً من (الصدارة المطلقة للروح على المادة) وهي تفضي إلى تصرف تأملي يهمل المشكلات الزمنية، وطبيعة الإنسان الأرضية، وتعنى أساساً بكمال الروح ونجاتها.

وانطلاقاً من هذه المعطيات يتجلى لنا الطابع النظري الذي يكتسيه التعليم في إطار النظرية المثالية؛ حيث إن الهدف من التربية يرمي بالدرجة الأولى إلى (تمرس العقل بالتراث الفكري والعقلي الذي خلفته الأجيال السابقة، بل اكتسب هذا التراث صبغة القداسة وأصبح ينقل بحرفيته، وارتبطت موضوعات الدراسة بضرورات التراث بدلاً من ضرورات الواقع، وصارت صلتها الوثيقة بالماضي في تحوّل دون ارتباطها بالحاضر والمستقبل.

أما المذهب الطبيعي، فإنه على العكس من المذهب المثالي؛ إذ يركز على الجسد وما به من عواطف وغرائز وميول، فيعطيها الأهمية القصوى على حساب العقل. وإن كان من المعلوم أن هذا المذهب قد تجاوز من طرف التيار النفسي في التربية الذي يستمد أسسه من رائد المذهب نفسه (روسو)، حيث يرى (بأن اللجوء إلى علم النفس هو الإمكانية الوحيدة لتوفير المعيار الحقيقي لموضوعية البيداغوجيا). ومما يؤخذ أيضاً على هذه النظرية تضييق نطاق التربية بحيث ينحصر في الطفل، الأمر الذي أدركت التربية المعاصرة خطأه وقصوره فوسّعت نطاق التربية ليشمل المراهق والراشد والشيخ، وهذا ما أكدت عليه الرابطة الدولية الجديدة - للتربية الجديدة.

أما المذهب البرجماتي، وهو ذلك المذهب الذي يحوّل) النظر بعيداً عن الأشياء الأولية والمبادئ والقوانين والحتميات المسلّم بها،) ويوجه) النظر نحو الأشياء الأخيرة: الثمرات، النتائج، الآثار. فـإن مركـز الثقل في اهتمامـه لا ينصبّ على الحقائق الثابتة، وإنما على ما يحصله الإنسان من منافع يستثمرها في حياته العلمية حتى إنه ينظر إلى الحقيقة على أنها هي المنفعة وفي هذا (خلط واضح بين الحقيقة نفسها، والهدف الأساس من محاولة الظفر بها، فقد ينبغي أن يكون الغرض من اكتساب الحقائق هو استثمارها في المجال العملي والاستنارة بها في تجارب الحياة، ولكن ليس هذا هو معنى الحقيقة بالذات، فإعطاء المعنى العلمي - البحث - للحقيقة، وتجريدها من خاصية الكشف عما هو موجود وسابق! استسلام مطلق للشك الفلسفي الذي تحارب التصورية والسفسطة لأجله، وليس مجرد الاحتفاظ بلفظة الحقيقة في مفهوم آخر كافياً للرد عليه، أو التخلص منه، وما دام تيار الحياة متنامياً في سيره، فإن حقائق جديدة تلغي وتتجاوز الحقائق القديمة، فلا شيء يبقى ثابتاً!، وفي ضوء هذه القناعة فإن أصحاب هذا المذهب يرون أن التربية والنمو صنوان وليس للنمو غاية تتجاوزه أو تعلو عليه، فغاية النمو هو النمو ذاته. إن من عيوب هذا المذهب جعله الحياة الحاضرة محوراً وحيداً للتربية دون الالتفات للحياة المستقبلية، الأمر الذي جعله يفتقد قاعدة صلبة من المبادئ والأهداف الثابتة التي تضبط حركة الحياة، وتحمي الإنسان من التيه والقلق والتأرجح بين أحداث الحياة وتطوراتها المتلاحقة، وتلك نتيجة حتمية لإغفاله للجانب الروحي في الإنسان ورفضه للإيمان بما وراء المادة، وهذا ما حكم على نظريته التربوية بالدوران في حلقة مفرغة، فهي تدور مع حركة الحياة المادية حيث دارت من غير الاستناد إلى مبدأ عميق ومقياس دقيق تفصل بواسطته بين الغث والسمين، والصالح والطالح ضمن تراث الإنسانية المترامي الأطراف، وتنفذ بواسطته وراء أسوار الحياة المادية الضيقة.

7 - سمات عامة في التربية الغربية:

وهكذا فإننا إذا تأملنا المذاهب التربوية الثلاثة تبين لنا بوضوح انطباعُها بطابع النظرة الأحادية الجانب، التي تركز على بُعد واحد من أبعاد الكيان الإنساني على حساب الأبعاد الأخرى؛ فقد لمسنا كيف يضخم المذهب المثالي جانب الروح على جانب الجسد بكل ثقله، مستهيناً بما يستشعر ذلك الجسد من حاجات، عازلاً الإنسان عما تموج به الحياة، مغرقاً إياه في صور وخيالات غريبة لا قِبَلَ له بها، مخرجاً إياه من فطرته التي فطره الله (تعالى) عليها، وهذا في مقابل المذهب الطبيعي الذي يفعل العكس تماماً؛ فليس هناك في ظل ذلك المذهب مُثُلٌ عليا يتجه إليها، غير الانسياق وراء ما تمليه عليه الطبيعة، ولا مكانٌ مرموق لقوى العقل وضوابط الأخلاق، والثغراتُ نفسها تشكو منها النظرية التربوية البراجماتية؛ إذ إن إعداد الإنسان عندها هو الإعداد لحياة هادرة يتقلب الإنسان بعنف وراء أمواجها المتلاطمة دون تحديد لقواعد ثابتة يتم الرجوع إليها وللكمال الذي يأوي إليه. إن نتيجة مهمة يمكن استخلاصها مما سبق، وهي أن تضارب الأفكار والمواقف الذي تعبر عنه النظريات الغربية، هو برهان ساطع على أن المنطلقات التي تصدر عنها تلك النظريات خالية تماماً من اليقين العلمي، وإلا لانتهت إلى قناعات مشتركة حول قضايا الإنسان والمجتمع، فهذا التخبط الذي تعاني منه هذه النظريات وغيرها نابع من الجهل بحقيقة الوجود وحقيقة الإنسان محور الحياة فيه، وهذا ما يؤكد عليه الدكتور (ألكسيس كاريل) في قوله: (إننا لا نفهم الإنسان ككل.. إننا نعرفه على أنه مكون من أجزاء مختلفة، وحتى هذه الأجزاء ابتدعتها وسائلنا، فكل واحد منا مكون من موكب من الأشباح، تسير في وسطها حقيقة مجهولة. من سمات النظرية التربوية الإسلامية: إن التصور الإسلامي في التربية تجاوز ذلك التخبط الرهيب، الذي ظل يلاحق النظريات الغربية؛ لأنه ينطلق من أسس وأصول محكمة وفهم شامل حول الكون والإنسان والمجتمع بني على وحي ممن خلق الإنسان ويعلم حقيقته وجوهره : "أَلَا يَعْلَمُ مَنْ خَلَقَ وَهُوَ اللَّطِيفُ الخَبِيرُ "[الملك :14] ، وهو يتعامل مع الإنسان على بصيرة، بمكوناته كلها، دون إغفال إحداها لصالح الأخرى؛ لأن مطبقيه يعلمون أن ذلك الإغفال هو مدخل الخلل في الكيان البشري وانعدام التوازن فيه، وبالتالي إفلات الزمام تماماً من قبضة المربين الذين يتولون تنشئة الإنسان، وتعرّض هذا الأخير للدمار والانتكاس. فالتربية الإسلامية التي تنبثق من الإسلام ونظرته الشاملة في الكون والإنسان والمجتمع، تميز في المعرفة بين مجال يرتاض فيه الإنسان بطاقاته العقلية، ويصل فيه إلى اكتشاف حقائق وأسرار، وهو مجال الطبيعة الفسيح الذي لا قِبَلَ للإنسان بمعرفته إلا عن طريق الوحي الإلهي: أي عن طريق الدين الصحيح، وهو مجال (ما وراء الطبيعة)، والكيان البشري بتعقيده الهائل وتفاعل عناصره جزء من ذلك المجال، وبتعبير واضح: مجال تنظيم حياة الإنسان وعلاقاته بالآخرين في دوائرها المختلفة وكيفية معاملته لذاته.

فإصرار الفكر الغربي على أن بوسعه معرفة كل شيء عن الإنسان هو الذي قاده إلى الطريق المسدود، والأزمة الخانقة التي تضرب الغرب بعنف شديد. العلوم الكونية بين ذانك المنهجين :

وتقودنا المسألة الآنفة الذكر إلى البحث عن الدافع الذي كرس لدى الإنسان الغربي هذا الاعتداد بالعقل. ومن الميسور لنا أن نقول بأن التقدم العلمي الذي أحرزه الإنسان الغربي أدى إلى إصابته بالغرور والانبهار؛ فاعتقد

ـ خطأً ـ أن العلم هو الآلة السحرية التي لا يند عنها شيء، ولا يعزب عنها مثقال ذرة، وخيل إليه من فرط إعجابه باكتشافات العلم أن هذا الأخير أصبح بديلاً عن الدين في تحقيق السعادة للإنسان. أما التربية الإسلامية، فإنها تنظر إلى العلوم الكونية على أنها مجال لتعميق الإيمان بالخالق (عز وجل)؛ إذ إن المعرفة ليست معزولة عن الحكمة، بل هي على العكس من ذلك المحراب الذي يقود إليها، قال (تعالى): ((إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ)) [فاطر: 28]، وقال (تعالى) : ((إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَوَاتِ وَالأَرْضِ وَاخْتِلافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لآيَاتٍ لأُوْلِي الأَلْبَابِ (آل عمران،190) الَذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَاماً وَقُعُوداً وَعَلَى جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَوَاتِ وَالأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذَا بَاطِلاً سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ)) ، (آل عمران، 190-191). وإننا بنظرة عميقة إلى كلمة الشهادة التي هي إعلان لدخول الإنسان في الإسلام نتبين حقيقتين عظيمتين في الوقت ذاته: الحقيقة الأولى: هي مسؤولية الإنسان الفردية في فعل الشهادة، والحقيقة الثانية : تعني أن تعبيري عن الشهادة بقولي : (أشهد أن لا إله إلا الله) (لا يحدث في فراغ أو في انعزال عن عالم الطبيعة، وإنما يحدث في عالم الطبيعة وبه، فالمعرفة المطلوبة في الشهادة لا تحدث في الإنسان وحده كعارف، وإنما تحدث فيه بوجود موضوع المعرفة أو وجود عالم المخلوقات بما فيها هو نفسه كأحدها. أهداف التربية بين المنهجين: إن الخصائص المذكورة التي ميزت النظريات الغربية في التربية، ومن بينها وقوع الفصام النكد بينها وبين الدين، وبالتالي التعويل على العقل وتأليه العلم، كل ذلك أوقع التربية الغربية في الذاتية والهوى ومحدودية الأفق في تحديد الأهداف الكبرى التي تتوخاها، ورغم الشوط الذي قطعته العلوم الإنسانية في الغرب، فإنها لم ترتق بتلك الأهداف (فعلى الصعيد الفردي دعت هذه العلوم الإنسان إلى الاعتماد على الذات وتقويتها؛ لأنها منبع القيم المستقل والمرجع الأخير لوجود الإنسان ووعيه بوجوده، وأصبحت الحرية في نظر الغرب متساوية مع الممارسة التي لا تخضع لمبدأ أو قانون، بل تصدر عن الإرادة الشخصية مجردة)، وقد تأثرت نظرية التربية بهذه النزعة إلى التمركز حول الذات؛ فأصبحت ترى غايتها في إحداث التجانس في الرغبات بين أفراد المجتمع الواحد، أما إذا تجانست فلا سؤال ولا استفهام بعد ذلك في خيرها أو شرها. لقد استقرت التربيـة الغربية على أن الهدف الأسمى (للتربية) الذي ينبغي العمل على تحقيقه هو إعداد المواطن الصالح، وشتان بين هذا الهدف الضيق والهدف الرفيع الذي ترمي إليه التربية الإسلامية، وهو إعداد الإنسان الصالح (الإنسان بجوهره الكامن في أعماقه، الإنسان من حيث هو إنسان، لا من حيث هو مواطن في هذه البقعة من الأرض أو في ذلك المكان؛ وذلك معنى أشمل ـ ولا شك ـ من كل مفهوم للتربية عند غير المسلمين. من إيجابيات النظريات التربوية الغربية : وإذا كانت النظريات الغربية ـ موضوع النقاش ـ تشكو من تلك العيوب والثغرات التي رأيناها، وهي عيوب وثغرات مترتبة حتماً عن طبيعة الأسس الفلسفية التي يشيد عليها أعلام الفكر والتربيـة في الغرب أبنيتهم ونظرياتهم التربوية، فإن الإطار العام لتلك النظريات قد اشتمل على بعض الاجتهادات في مجال التنظير والتطبيق التربويين، التي مكنت الفكر التربوي الحديث من تجاوز بعض العناصر المثبطة؛ فاهتداء التربية الحديثة في شخص أحد أقطابها المرموقين (روسو) إلى أهمية وضرورة تحرير الطفل من عوائـق الآباء والمجتمع، وتحذير (البراجماتية) ـ مستفيدة في ذلك من تراث(روسو) من سلب الطفل فاعليته وقصر نشاطه على تقبل آراء المعلم ومتابعة أفكاره، بدل إشراكه

بطريقة ديمقراطية في التفكير والبحث والتمحيص ليصل إلى الحقائق بنفسه، كل ذلك شكّلَ مكاسب في إطار الفكر التربوي الغربي أزاحت مجموعة من العوائق التي كبلت الفعل التربوي مما تسبب عنه ارتقاء في المردود التربوي وتحسن في وتيرته.

ملحوظة مهمة : ومن خلال بحث هذا الموضوع أرى ـ من الأمانة العلمية والإخلاص للحق ـ أن نورد ما انتهى إليه أحد الباحثين من أن هذا الذي أصبحت تنادي به التربية الحديثة من ضرورة تخفيف (آثار البيئة وآثار الآباء على نمو الأطفال من ناحية، وتنظيم البيئة التي تتطابق أكثر من غيرها مع خير نمو لنموهم العقلي والخلقي من ناحية أخرى، إن هو إلا تعبير عما جاء به الإسلام ممثلاً في مفهوم الفطرة الواردة في حديث الرسول -صلى الله عليه وسلم- : (كل مولود يولد على الفطرة، فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه...إن التأمل في واقع الإنسان يدلنا على قابليته للتطبع بعقائد البيئة التي تكتنفه في مراحله الأولى؛ مما يترتب عنه تشكّل عقليته ونظرته للحياة في قوالبها، كما يدلنا على حرص الآباء على أن يكون أبناؤهم على غرار النماذج المرضية عندهم المألوفة لديهم. في خضم هذا الوضع يعلن الإسلام عن مبدأ الفطرة التي تعني أن مصير الولد في عقيدته وأخلاقه كامن فيه وليس في المجتمع الذي يولد فيه و (هذا التركيز على ما أوجد في خلق الإنسان من قدرات ترشحه لحب الحق وللتوجه نحوه وبه، نَقَلَ مهمة التربية نقلاً جذرياً وغيّر غاياتها تغييراً أساساً، فبعد أن كانت مهمتها نَقْلَ ما توارثه الآباء والمجتمع صارت مهمتها توفير ما يلاءم فطرة الإنسان من نمو عقلي وخلقي ووجداني، وصارت غايتها كمال هذه الفطرة، وبهذا الانتقال ارتقت التربية من ضيق وتعدد نسبية المجتمعات المختلفة إلى تربية عالمية ترتبط بحقيقة الإنسان أينما كان وفي أي عصر كان.

خلاصة واستنتاجات: يَتَبَينُ من المعطيات السابقة أن في الإسلام تصوراً يمتلك مقياساً دقيقاً يُعْرَض عليه ما توصل إليه التراث الإنساني في المجال التربوي، يقبل منه ما يقبل مما هو داخل في نسيج الحقائق المعبرة عن واقع الإنسان، ويرفض منه ما يرفض مما لا تتوفر فيه شروط الصدق وموافقة قوانين الفطرة التي فطر الله الناس عليها؛ ومن هذا المنطلق : فإن التصور الإسلامي يتبنى بكل ثقة ما تتوصل إليه الإنسانية من كشوف متميزة ومناسبة في عالم التربية بما لا يناقض أسسها ومنطلقاتها معتبراً إياها جزءاً من نسيجها الشامل على اعتبار أن في ذلك النسيج ما يدل دلالة واضحة عليها، ويهدي إليها.

8 - النظرية الطبيعية في التربية

يُعدّ (روسو) رائد (المذهب الطبيعي) وواضع أصوله؛ ومن أصول ذلك المذهب أنّ الفرد هو شعار التربية، وأنّ التعبير عن الذات هو الهدف النهائي لها؛ وبنى الطبيعيون على هذا أنّ التربية القويمة لا تتحقق إلا بإطلاق الحرية التامة للأطفال، وأنّ من مقتضيات الحرية أن يكون التعليم مختلطاً، وأن يُسْمح بالرقص والسباحة والتعري ومناقشة مسائل الجنس بلا تحفظ، أما المشكلات الجنسية فترجع أسبابها ـ بزعمهم ـ إلى رغبة الآباء الذين يريدون حمل أبنائهم على مبادئ الدين وقواعد الأخلاق! والصواب ـ بزعمهم أيضاًّ ـ أن تكون تربية الطفل بين سن الخامسة والثالثة عشرة سلبية، لا يُعلَّم فيها الطفل شيئاً ولا يُربّى خلالها أيّ تربية، بل يُترك

للطبيعة، محاطاً بأجهزة وأدوات من شأنها أن تُوسِّع مداركه. ويؤمن الطبيعيون بأنّ التربية هي عملية إعداد للحاضر لا للمستقبل، ومن الخطأ ـ عندهم ـ أن يُضَحّى بالحاضر المتيقَّن في سبيل مستقبل مضنون.

ولد جون جاك روسو في عصر كانت فيه أوروبا تعيش عصر التسلط الكنسي المتحالف مع الإقطاع، عصر سادت فيه الأنظمة الإقطاعية والاجتماعية الجامدة، التي ولدت أنواعا من الظلم والبؤس عانت منها الطبقات الفقيرة، فرنسا كانت نهبا لصراعات داخلية من أبرزها محاولة الطبقة البرجوازية(المتوسطة) الجديدة التحرر من الحكم الملكي الاستبدادي الممثل لتحالف رجال الدين مع الإقطاع.

وقد غذت محاولات التحرر هذه عدد من المفكرين والفلاسفة باسم "حركة التنوير" التي كانت تتطلع إلى فك قيود الفكر من سيطرة التقاليد والخرافات في عصر متنوع الاتجاهات والمذاهب.

حياته: ولد سنة 1712 في جنيف بسويسرا من أب فرنسي وأم سويسرية توفيت مباشرة بعد الولادة، وقد قال روسو في هذا الشأن في كتابه "اعترافات" لقد كلفت أمي حياتها وكانت ولادتي هي سوء حظي في هذه الحياة". في السادسة من عمره علمه والده القراءة والكتابة، ومساء يقرأ على مسمعه ما تركته أمه من كتب التاريخ والروايات و الأدب فنمت لديه عاطفة وحب للخيال وعشق للحرية. دخل المدرسة لفترة قصيرة في قرية بوزي (Bossey) قرب جنيف، لكن ما لبث أن تركها.

بعد ستة عشر من عمره عاش سنوات من البؤس والتشرد والبطالة.

في التاسعة عشر من عمره تعرف على السيدة دي وارنز (De Warnes) رعته وأعادته للمدرسة من جديد وحببت إليه القراءة، وساعدته في إيجاد عمل في إحدى الدوائر الحكومية عرف نوعا من الاستقرار هذه العشر سنوات.

في الثلاثين من عمره غادر جنيف إلى باريس حيث كان أصحاب حركة التنوير ينشرون أفكارهم في الحرية والمساواة والعدالة، فتعرف روسو إلى بعضهم وعقد صدقات من ديدرو وفولتير (Voltaire & Didero).

فاز ونال جائزة على بحث كتبه، عنوانه "مقالة في الفنون والعلوم"، وهنا نقطة تحول له حيث كتب مقالات كثيرة وألف كتبا عديدة جلبت له الشهرة ونقمة رجال الدين وأهل الحكم وأمرت السلطات بحرق كتبه والقبض عليه، ثم هرب إلى بروسيا إلى أن دعاه الفيلسوف البريطاني دافيد هيوم للإقامة في بريطانيا، لكن سرعان ما عاد إلى باريس، حيث عاش حياة البؤس والشقاء حتى وفاته عام 1778.

ولا يخفى خطأ هذه الآراء (الطبيعية) وضلالها، ومخالفتها للفطرة السليمة؛ فكون التربية إعداداً للحاضر لا للمستقبل لا معنى له؛ لأنّ الحاضر والمستقبل متصلان اتصال الليل بالنهار، ولأنّ التربية عملية اجتماعية، والأفراد لا يعيشون أشتاتاً كنبتات بريّة في صحراء، فإنّ أمكن ـ جدلاً ـ إعداد الطفل للحاضر بوصفه الشخصي لم يتأتَّ ذلك بوصفه الاجتماعي، وإلا كانت العملية التربوية نفسها عبثاً لا طائل تحته. ولا معنى ـ كذلك ـ لإطلاق الحرية التامة للأطفال ما داموا يجمعهم مكان واحد وزمان واحد، وإنما يُتَصَوَّر إطلاق الحرية التامة لطفل واحد، أو لأطفال مبعثرين قد تقطّعت بينهم الأسباب! ولا معنى لانتهاء حرية الفرد عندما تبدأ حرية

الآخرين إلا انتفاء الحرية المطلقة التي يدّعيها أو يدعو إليها الطبيعيون، والحرية المطلقة ـ إنْ وجدت ـ عاقبتها تحويل المجتمع برمّته إلى بؤر فساد وإفساد. والقول بأن التربية المقصودة هي إفساد لطبيعة الطفل الخيّرة.. تحكّمٌ بلا دليل، وإذا كان الصغار كما تفترض المدرسة الطبيعية ملائكة فلِمَ لا يحافظ خريجو المدرسة الطبيعية على نقائهم؟ ولِمَ لا يكونون هم المؤثرين فيمن سواهم من الناس، إذ هم كبار راشدون؟! بل الصواب كما قال (المناوي) في شرح حديث الفطرة الذي رواه البخاري: "... أنّ الإنسان مفطور على التهيّؤ للإسلام بقوة، ولكن لا بد من تعلُّمه بالفعل؛ فمن قدَّر الله كونه من أهل السعادة قيّض الله له مَن يعلّمه سبيل الهدى فصار مهذّباً بالفعل، ومن خذله وأشقاه سبَّب له مَنْ يغيّر فطرته ويثني عزيمته". واكتساب المعرفة ليس رهناً بإتباع أسلوب التعلم كما يزعم الطبيعيون، وإلا فمتى يكتسب كل طفل بذاته ذلك الكمّ التراكمي الهائل من المعارف والخبرات التي جمعتها البشرية عبر العصور؟! أما إطلاق الحريات للغرائز الجنسية، والأخذ بالتعليم المختلط، وإباحة التعري لمن شاء من الطلبة والطالبات فلا ريب أن ذلك هو ـ عينه ـ المتسبب في إنتاج المشكلات وترويجها، ولا يمكن أن تكون مبادئ الدين وقواعد الأخلاق هي المتسببة فيه، لا، حتى ولو كان الدين مُحَرَّفاً كدين الغربيين، والأخلاق منحرفة كأخلاقهم! ومعلوم أن الغريزة الجنسية لا تثور من تلقاء نفسها، بل لا بد لها من مثير يثيرها؛ فكان القصد إلى إثارتها سَفَهاً وضلال رأي، وقد تواترت الأدلة، وأثبتت الوقائع أنّ عاقبة ذلك لا تكون إلا الفتنة والفساد الكبير، وانظر تَرَ أن أكبر نسبة من الأطباء النفسيين في العالم متجمّعون في (هوليود) مدينة صناعة السينما الأمريكية والإباحة الجنسية، وأن السويد ـ صاحبة قصب السبق في الحرية الجنسية ـ هي أكثر دول العالم اكتظاظاً بالمشكلات الناشئة من تلك الحرية، وأن دائرة هذه المشكلات قد اتسعت فيها لتشمل الزنا بالبنات والأخوات والأمهات.. وكانت الإحصاءات قد أحصت في أوائل الخمسينيات من هذا القرن في إنجلترا وحدها أكثر من نصف مليون طفل من أبناء الزنا؛ فكم أصبح العدد في إنجلترا وأخواتها الأوروبيات، وقد أصبحن على أعتاب القرن الحادي والعشرين؟!

كلّ من كان لديه صبرٌ لقراءة « إميل » بأكمله – وليس من خلال بعض الاستشهادات- يعلم أن هذا الكتاب يتحدث عن كلّ ما يهم الفلسفة في القرن الثامن عشر، وأن «إميل» ليس ما أعتيد على تسميته «كتاب في النظرية التربوية»، بالرغم من هذه السمعة الراسخة. تسعى هذه المقالة بتواضع كبير أن تلقي بعض الشكوك على أسس هذه السمعة.

لنلاحظ أن تصنيف «إميل» بين كتب النظريات التربوية كان متأخراً. فقد ذُكر، أثناء الثورة، ميرابو وتاليران Talleyrand وكوندورسه Condorcet و الأب غريغوار L'abbe Grégoire عدة مرات خلال المناقشات حول المدرسة، أما روسو فقلما دخل الجمعية الوطنية، وحين تدخل روبسبير بنفسه في المناقشات، لم يكن ذلك من أجل أن يشيد بنموذجه الذي قاده باكياً إلى البنتيون، لكن من أجل أن يقترح نصاً طُبع بعد وفاه صاحبه لبيليتيه دو سانفارجو Saint Fargeau Lepelletier de. أما الإشارات إلى روسو فقد اقتصرت على نصه المتعلق ببولونيا. أما المقولات التي تشيد بـ«كاتب إميل الخالد، والتي غالباً ما تذكر، فإنها لا تشير إلى روسو إلا كأثر

ماض وليس كمصدر إلهام. ولم يجد إميل مكانته التربوية العظيمة إلا مع إنشاء المدرسة الجمهورية العلمانية الإجبارية.

إميل وكتب التربية :

من الجيد التذكر أن كل كتب النظريات التربوية ينبغي أن تحقق عدداً من المبادئ :

1- اقتراح أهداف (لماذا التربية، وفي أي هدف).

2- اقتراح أسلوب (كيف يمكن تحقيق هذه الأهداف، وأي ترتيب ينبغي أن يراعى)

3- دراسة الصعوبات واقتراح الحلول (ماذا ينبغي أن نفعل في حالة ما، كيف يمكن التصرف في حالة فشل ما).

أولاً : تختلف الأهداف من نظرية تربوية إلى أخرى، غير أن كلها ترتبط بالمجتمع الواقعي. مع أفلاطون كان الهدف تشكيل مجتمع منسجم، ومع أرسطو مواطنين قنوعين، أما إكسنوفون Xenophon و بلتارك Plutarque فإنهم قد وعدا بأسر سعيدة، وأما سانت بازيل Saint Bazile وفينلون Fenelon فإنهما كانا يريدان مسيحيين مثاليين، أما نظام رابله Rabelais أو بورت رويال Port Royal أو لوك Locke فهدف إلى تشكيل نخب متنورة. أما كوندياك Condillac وإلفيتيوس Helvetius فقد أرادا تكوين علماء مفيدين للتقدم. فيما يتعلق بإميل، فإنه لا يقترح أي غاية، هناك مسألة «صنع إنسان» ليس مسيحيا أو مسلماً أو تاجراً أو فارساً: مجرد إنسان. إن كلّ فلسفة تربية تهدف إلى إعطاء الإنسان صفات نوعية (شريف، تقي، عالم، وطني) وليس ما تم «صنعه» من قبل. وحين يلح روسو أيضاً: «العيش هي المهنة التي أريد له أن يتعلمها» لا يوجد هنا أي انشغال بأي إشكالية في الفكر التربوي، ولكن إعلان طلاق يضع إميل خارج هذا الفكر.

ثانياً : لننظر في الأساليب. ينظر الفكر التربوي حول الفائدة من فصل الأطفال عن عائلاتهم، استعمال السوط أو قطعة الحلوى، التعلم بجدية أو عن طريق اللعب، الحديث بالفرنسية أو باللاتينية، تعلم الهندسة بالاستبصار او عن طريق التلقين. حين أراد فينلون تعليم الثالوث الأقدس لبنت صغيرة، لم يتردد فينلون من تكريس عدة صفحات دون أن ينسى أي تفاصيل صغيرة، تماماً مثل تأملات لوك حول استعمال السوط. أين إميل من ذلك؟ إن روسو، كما قيل، كان مع فصل الطفل عن عائلته، رفض السوط مثلما رفض الثواب، واستبعد فكرة الحديث بعدة لغات، ولا سيما اللاتينية، الخ. غير أن إميل يجيب عن هذه الأسئلة دون أن يطرحها بنفسه. إن إيجاد مثل هذه "الإجابات" مشروع، فمن الممكن دائماً تناول أفكار من نص ما لإغناء إشكاليات مختلفة. يمكن لقطعة الشمع عند ديكارت وصنع الأداة عند سبينوزا وجنون النحوي حسب إراسم Erasme ومملوك أفلاطون إلهام الكثير من المربين بشكل سليم. ويمكن أن يكون هناك التلاقح ما بين نظريات التربية. إن كل فلسفة كبرى تجيب على أسئلة التربية دون أن تكون فلسفة تربية.

هل يوجد في إميل أسلوب حقيقي؟ تكثر في الكتاب الثاني والثالث أمثلة قوية بحيث يمكن أخذها كأمثلة متعاقبة لتطبيقها. حكاية الجنائني روبرت: كيف يمكن تعليم طفل ذو ثمان سنوات لا يعرف القراءة والحساب مبادئ

القانون التجاري والعقود القانونية. يجعله المشعوذ ذو صاحب البط الممغنط اكتشاف البوصلة، أما بطاقات الدعوة الصغيرة بالتأكيد ستكون أسلوباً قوياً لتعليم القراءة! أيمكن أن نغفر لهذه النبرة المستهزئة، أما هذه الاسكتشات غير قابلة للتطبيق حقيقة، ليس نتيجة غفلة أو أوهام الكاتب ولكن لأن مسألة تطبيقها لم تطرح، فإنها لا تشكل نماذج تربوية ولكن أدوات موجهة لاستعمال آخر.

«إن تفصيل القواعد ليس موضوعي. أعطوا الطفل هذه الرغبة (القراءة).. سيكون كلّ أسلوب مناسباً له... أتكلم الآن عن الكتابة. لا، أشعر بالعار لأنني أتلهى بهذه الترهات . لا يهمني إن نجح في أو لم ينجح في اللغات القديمة، في الآداب الجميلة أو الشعر... لا يراد كلّ هذا العبث في تربيته.»

كتاب في نظرية التربية دون تفاصيل، أمثلته لا طائل منها، يعطي أسلوباً وحيداً للقراءة «رغبة» القراءة، يصف تعليم الكتابة بالترهات، والنجاح في البلاغة بالعبث، كل هذا سيدفع المربين إلى إدانة هذا الكتاب بالحرق. يعد روسو بتعليم الطفل « فن أن يكون جاهلاً »، بحيث أنه في عمر الثانية عشرة لا يعرف التمييز يده اليمنى من اليسرى، أن لا يكون له أي خيال في الخامسة عشرة، الخ. لا بد أن تُدهش العيون حين يعهد أحد الآباء ابنه لمثل هذا المربي!

ثالثاً : تفرض عقبات مثل العصيان والكسل والغفلة تصنيفات متنوعة وحلول مختلفة (تتراوح ما بين العقاب والثواب)، ويكون الهدف دائماً تربية الطفل بالرغم من طبيعته. يوفر إميل في حالات واقعية عن أطفال غير محتملين مغرورين. يتم حبس هذا الطفل في خزانة، يجبر على البقاء في السرير، يهان من قبل عابرين متواطئين، ينام في غرفة باردة سيكسر نوافذها، الخ. غير أن إميل، يريد، أساساً، «تربية سلبية» ضد الأخطار التي تهدد الطفل. لا تصدر هذه الأخطار عن الطفل، من طبعه أو من عمره، ولكن من تأثير الآخرين الذين يهددون «القلب الإنساني». ليست الصعوبة في تربية الطفل رغم طبيعته، ولكن الصعوبة هي الحفاظ على طبيعته رغم التربية. هنا أيضاً يكون إميل عكس ما تمثله نظرية تربوية : لا أهداف، لا أسلوب، لا علاج.

1 - أفكاره التربوية :

كانت آراؤه تعبيرا عن أراء الفلسفة في الطبيعة البشرية والتي هي بدورها رد فعل متطرفة لفساد المجتمع في تلك الحقبة.

يعتقد روسو أن الطبيعة خيرة، وأن الشر والفساد من صنع البشر "كل ما يخرج من يدي الله يكون خيرا ويد الإنسان تفسده.

الفصل الأول لكتاب إميل (تحدث فيه عن تربية الطفل من الميلاد إلى خمس سنوات)

انتقد روسو التربية التقليدية في كتابه إميل بشدة وعنف ورفض عادة اللفافة وتعجب كيف نقيد الطفل منذ ولادته بلفافة، ونقيده في حياته بالعادات والتقاليد، ثم نقيده بعد مماته بكفن فيولد الإنسان ويعيش ويموت مقيدا.

التربية الطبيعية هي ترك الطفل يعيش بحرية.

يركز روسو على بناء جسم الطفل بناء سليما بالغذاء والألعاب الرياضية.

يرفض تلقين الطفل مفردات لغوية كثيرة، وأن يردد ألفاظا لا يفهمها، إذ يرى أنه من الخطأ أن نعلمه نطق الكلمات أكثر من قدرته على التفكير.

الفصل الثاني (من ستة سنوات إلى اثنى عشرة سنة)

يعتبرها روسو من أهم المراحل التي يمر بها الإنسان في حياته، لذا يترك الطفل يعيش في الطبيعة، يستمد معلوماته عن طريق الحواس ومن ملاحظاته، فالمربي الحقيقي هو الطبيعة وموجودتها ودور الإنسان هو مساعدة الطفل على فهم دروس الطبيعة، دعامة التربية في هذه المرحلة هي الحواس والمحسوسات، فيقول: "اجعل المسائل في متناوله ودع حلها له ولا تجعله يعلم شيئا عن طريقك واجعله يفهم كل شيء بنفسه." ويقول أيضا: "لا تقدم لتلميذك أي نوع من الدروس الكلامية، فعليه ألا يتلقى مثل هذه الدروس إلا من التجربة."

الفصل الثالث (يتناول فيه الدروس ما بين اثنى عشرة سنة حتى الخامسة عشرة سنة)

في هذه المرحلة يتعلم إميل ما هو عملي ومفيد له، لذا لابد من اختيار المواد بدقة وحذر، ويوصي روسو بتعلم العلوم الطبيعية وعلى رأسها الفلك ثم الجغرافيا ولا يتعلمها الفتى من الكتب والخرائط بل من ملاحظة الطبيعة وعن طريق الأسفار، ورغم هذا ينصح بكتاب روبرسون كروزي (Robinson Crusee) فهو ينصح في الابتعاد عن الخطب الرنانة... تمثل هذه المرحلة النشأة العقلية عند الإنسان في الاستطلاع والقدرة على المناقشة والفهم والتحليل من أهم ما يميز هذه المرحلة، وتعلم حرفة يدوية أو مهنة منسجمة مع هذه المرحلة.

الفصل الرابع (تناول فيه الحديث عن تربية الشباب من الخامسة عشرة سنة إلى العشرين سنة)

وهو ما أسماه بالتربية الوجدانية والأخلاقية، ينصب الاهتمام على تنمية العواطف والأحاسيس والمشاعر وإيقاظ الضمير، و أن الأخلاق مكتوبة في أعماق كل إنسان بشكل طبيعي؛ ويعطي روسو قيمة كبيرة للضمير ويراه مبدأ الأساس للعدالة.

الفصل الخامس (من عشرين سنة إلى خمسة وعشرين سنة)

يتحدث فيه عن تربية الفتى والفتاة، في هذه يلتقي إميل ب "صوفي" التي تربت كما تربى إميل، مما جعلها أهلا للزواج منها لكنهما لا يتزوجا إلا بعد أن يقوم برحلة لمدة سنتين، ينتقلا خلالها في الدول ويتعرفا على أنظمتها الاجتماعية وعلى شعوبها وعاداتهم وتقاليدهم.

<u>2 - التربية في فكر روسو :</u>

بالتأكيد، أن مسألة التربية لم تكن غريبة عن فكر روسو، فقد تناولها في إطار تفكيره السياسي: غايتها إنشاء مواطنين وطنيين صالحين. فقد تناولها في مقالته الاقتصاد السياسي التي حررت للموسوعة وفي مقالته حول حكومة بولونيا. كان فكره صارما، أراد أن تتم تربية الأطفال بعيداً عن عائلاتهم في إطار الدولة. وحين قال روسو أن كتاب الجمهورية لأفلاطون هو نظرية في التربية، كان ذلك بفهمه أن الدور الأول للدولة هو تعليم المواطنين. وأن التربية قضية هامة جداً لا يمكن تركها للمدرسين والآباء.

«بالتأكيد، أن الشعوب، مع الوقت تكون مثلما أرادتها الحكومات .إنها لنقطة مهمة. إن التربية ينبغي أن تعطي النفوس القوة الوطنية، وتوجيه آرائها وأذواقها بحيث تكون وطنية بالرغبة والعاطفة والضرورة»

إن التربية إدماج، تدمر «أنا» الفرد وتعوضها بـ «أنا» الجماعة بحيث يفكر كلّ فرد بالمصلحة الجماعية قبل المصلحة الفردية، وهذا ما يدعى« الفضيلة». وقد أعطي هذا المعنى في السطور الأولى لإميل.

«إن المؤسسات الجيدة هي المؤسسات التي تعرف تغيير الإنسان.. نقل الأنا إلى الوحدة الجماعية . »

بالتأكيد أن إميل يتناول التربية، حتى أنها كانت العنوان الفرعي للكتاب! ماذا يعني إذاً هذا المفهوم. تمثل الصفحات الأولى منظومة من التعاريف، تتناول الطبيعة، الإفساد، العادة، الإنسان والمواطن. بشكل عام فإن هذه المفاهيم تمثل فلسفة القرن الثامن عشر، هذه الفلسفة التي اتجهت نحو التمييز ما بين الطبيعي و المصطنع، والتي كانت مفتونة بسلطة العادة ومتركزة على العلاقة ما بين العواطف الطبيعية والعواطف السياسية.

ومن ثم، أن كلّ هذه الأسئلة تتضح في مفهوم التربية. في المقام الأول، إن التربية في المفهوم الشائع ليست صالحة، إنها صناعة لشواذ، إنها تهذيب يخرق الطبيعة، إنها صالحة للسياسة، حيث إنها تكيف الفرد مع جماعته وتدمج أناه في الأنا الجماعية.

بعد تربية الواقع، يحدد روسو التربية في ماهيتها حسب ثلاثية : التربية والطبيعة، تربية الأشياء، تربية الآخرين. ويعطي في بقية الكتاب مضموناً محدداً لهذه الثلاثية : تعزز الطبيعة الجسد وتحرر المواهب الإنسانية، وتطور الأشياء المحيطة بالإنسان والمتوفرة لسلوكه ذاكرته وعقله، ويتدخل الآخرون بدءاً من التنبه الجنسي عند نشوء المشاعر الترابطية (الصداقة، الشفقة، التقدير).

بهذه الثلاثية «التربوية» يضع روسو انتربولوجيا اجتماعية ذات قاعدة طبيعية. فيستبعد اجتماعية طبيعية تجعل الإنسان في الدولة مثل النحلة في خليتها، وفكرة اجتماعية تعاقدية التي تجعل من الدولة قراراً ناتجاً عن الحساب الإنساني. ليست هناك حاجة لقلب الطبيعة ليصبح الإنسان اجتماعياً، إنها طبيعته التي تجعله كذلك، ولكن بالعودة، هذه الاجتماعية لا يمكن أن تستغني عن فعل الآخرين، إن الوحيد لا يمكن أن يكون اجتماعياً أبداً. إن فعل الآخرين على الإنسان ليس مصطنعاً، تفرضه الطبيعة، طبيعة تجعل الناس يعملون ما تريد أن يعملوه دون أن يكون لها قدرة على فعله بنفسها.

إذاً ما يدعوه روسو «بالتربية» ليس سوى فلسفة السببية : بأي آليات، حسب سياق الزمن، تتطور الطبيعة الإنسانية في اتجاه المجتمع، وفي أي آليات تستطيع هذه الطبيعة أن تفسد وأن تهدم الصلات الحقيقية للإنسانية؟ إن مفهوم التربية يجيب على هذين السؤالين.

إن تربية إميل هي تاريخ الإنسانية، كان ينبغي على الإنسانية أن تتربى بنفسها، أي أنه في كل إنسان مبادئ تربيته الذاتية ، وانتقاله من الطبيعة البرية (الوحشية) إلى الطبيعة الإنسانية. إن القلب الإنساني هو ذاته في النوع الإنساني وفي الفرد، ومهمة إميل هي وصفه، وهو، في هذا المعنى كتاب انتربولوجيا، تاريخ النوع الإنساني كما أرادته الطبيعة وكما كان ينبغي أن يظهر.

3 - مبادئ التربية الطبيعية عند روسو:

1- الإيمان ببراءة الطفل، وهو تأكيد لاعتقاده بخيرية الطبيعة البشرية، إنه يذكر أن الإنسان ابن الخطيئة.

2 - الإعلاء من شأن الطبيعة: فالطبيعة يتعلم منها الإنسان ما يحتاج، والتربية الصحيحة هي السير وفق قوانينها.

3 - مبدأ الحرية : ترك الطفل يتدبر أمره بنفسه يحمله على التفكير واكتشاف المفاهيم والحقائق، على المربي أن يخلق مأزقا للطفل ثم يترك له الحرية للخروج من المأزق، وبهذا تتم عملية التعلم التلقائي الراسخ.

4 - مبدأ التربية السلبية: أي ألا نعلم الطفل شيئا لا يطلب تعلمه، فترك له الحرية في الحركة والاحتكاك واكتشاف الخبرة العملية والابتعاد عن الدروس اللفظية فيقول: "لا ينبغي أن نلقن الطفل دروسا لفظية، فالتجربة وحدها هي التي يجب أن تتولى تعليمه وتأديبه.

5 - مبدأ الطفل هو محور التربية: أي معاملة الطفل كطفل لا كراشد، وأن ميوله وخصائصه وحاجاته الحاضرة ومصالحه يجب أن تكون مركز العملية التربوية لا رغبات وطموحات الكبار.

إن أصحاب هذا المذهب يهتمون بطبيعة الطفل وأساس التربية عندهم لا يتمثل في الإعداد للمستقبل حيث يقول روسو:" إن الطبيعة تتطلب منهم أن يكونوا أطفالا قبل أن يصبحوا رجالا وعلى المربين أن لا يحملوا الطفل ما لا طاقة به، وإلا عاش تعيسا"

ومن هنا ينحصر دور المربي عندهم في ملاحظة نمو الطفل نموا طبيعيا وتهيئة الفرص والظروف الملائمة لهذا النمو والتشديد على خبرة الطفل وميوله.

أي إشراك الطفل في العمل والتجريب في المعامل.. وتهيئة الظواهر لإدراكها وإلغاء النظام التعليمي القائم على السلطة العليا.

وبالعودة إلى السياسات التعليمية في بلدنا نجد أنه من الناحية النظرية فإن القائمون على العملية التربوية يؤمنون بأن هذه النظريات السابقة بمجملها تكمل بعضا .

أما من الناحية العملية فأعتقد أنهم لم يأخذوا بهذه النظريات.. وهذا يظهر ويتضح لنا بسرعة بالنظر إلى النتائج المخيبة التي وصل إليها واقع التعليم والتعلم.

وإلا كان يمكن أن نشهد نفس النجاحات التي تحققها المدارس في فرنسا أو الولايات المتحدة.. أو أية دولة أخرى. إذا فنحن لم نشهد الكمال في مدارسنا .. ابتداء بإنشاء مبان مدرسية لائقة من حيث توافر الشروط الصحية ومراعاة توافر ساحات اللعب والمناشط المختلفة وانتهاء بموضوع الاستيعاب والصفوف المكتظة التي تحتم أن يصبح المدرس شرطيا لا مربيا.

<u>9 - النظرية البرجماتية في التربية</u>

<u>1 - جون ديوى : حياته وأفكاره الفلسفية العامة :</u>

يعتبر جون ديوي من أبرز ممثلي ومؤسسي الحركة أو الفلسفة البراجماتية.

لقد ولد في مدينة بورلنجتن (Burlington) من ولاية فيرمونت (Vermont) سنة 1859، وقد تلقى تعليمه الابتدائي والثانوي في مدينته وتعليمه الجامعي في جامعة ولايته. وبعد إتمامه لتعليمه الجامعي في ولايته عام 1879 اشتغل بالتدريس لفترة من الزمن في إحدى المقاطعات، ثم ما لبث أن تاقت نفسه لمواصلة دراسته العليا

في ميدان الفلسفة والعلوم السياسية والتاريخية. وقد استطاع في سنوات قليلة أن يحصل على شهادة الدكتوراه في الفلسفة من جامعة جون هوبكنز عام 1884.

وبمجرد حصوله على الدكتورة انضم إلى "جامعة ميتشجين" كمحاضر بها في الفلسفة. وقد بقي في هذه الجامعة لم يغادرها إلا فترة قصيرة إلى جامعة "مينيسوتا" حتى دعى عام 1894 لتولي رئاسة قسم الفلسفة بجامعة شيغاغو. وقد استمر في رئاسة قسم الفلسفة في هذه الجامعة حتى انتقل منها في عام 1904 إلى جامعة "كلومبيا"، ثم استمر في جامعة كلومبيا منذ هذا التاريخ حتى تقاعده عام 1930.

وقد نال "ديوي "شهرة فائقة كفيلسوف مفكر وكمصلح تربوي كبير لا في الولايات المتحدة وحدها، ولكن في جميع أنحاء العالم. وقد دفعت هذه الشهرة كثيرا من البلدان المتقدمة لدعوته ليحاضر في جامعاتها وليساعدها في تنظيم تعليمها. فدعته مثلا اليابان في عام 1919 ليحاضر في الفلسفة في "جامعة طوكيو الملكية" ودعته الصين ليحاضر في جامعة بكين لمدة سنتين، كما دعته الحكومة التركية ليساعدها على تنظيم تعليمها. وقد ظل ديوي في نشاط علمي دائب حتى توفي عام 1952.

ومن أبرز أعماله في الميدان التربوي إنشاؤه لمدرسته النموذجية في مدينة شيكاغو سنة 1896، وقد اتخذ ديوي من هذه المدرسة الابتدائية النموذجية حقلا لتجربة نظرياته وآرائه التقدمية في التربية. وفي سنة 1902 ضمت هذه المدرسة لكلية التربية بجامعة شيكاغو لتكون مدرسة تطبيقية تجريبية لها. وقد حاول ديوي أن يقيم برامج هذه المدرسة وإدارتها على مبادئ الفلسفة البرجماتية التي من بينها وجوب الاتصال والتعاون بين المدرسة والبيت، ووجوب اتصال خبرات التلاميذ في المدرسة وإدارتها على مبادئ الفلسفة البرجماتية التي من بينها وجوب اتصال خبرات التلاميذ في المدرسة بخبرتهم خارج المدرسة، ووجوب جعل الأطفال يتعلمون عن طريق خبرتهم ونشاطهم الذاتي ووجوب احترام ميول التلاميذ وحاجاتهم وحريتهم في التعبير عن أنفسهم، ووجوب مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، واعتبار التربية عملية اجتماعية، والتركيز على التعاون بدلا من التنافس، إلى غير ذلك من المبادئ التي كانت مطبقة في هذه المدرسة التجريبية.

وقد كان لهذه المدرسة أثر بالغ في التمهيد للتربية التقدمية التي سادت أمريكا في النصف الأول من القرن العشرين، كما كان لها فضل كبير في إقناع الآباء بأهمية المبادئ التربوية التقدمية وإمكانية تطبيقها وقد شجع ديوي بمدرسته هذه إنشاء العديد من المدارس التقدمية الخاصة في أمكنة متعددة من الولايات المتحدة.

ويمكن أن يضاف إلى أعماله التربوية مئات المقالات وعشرات الكتب في الفلسفة والتربية :

- المدرسة والمجتمع.
- الطفل والمنهج.
- الديمقراطية والتربية.
- الخبرة والتربية.
- كيف نفكر.

- الطبيعة البشرية والتربية.

وإذا كان ديوي قد اشتهر بأعماله وكتبه التربوية كمرب من أعظم مربي هذا القرن- فإنه قد كانت له نفس الشهرة تقريبا في عالم الفلسفة. فقد ألف العديد من الكتب في الفلسفة وكتب المئات من المقالات فيها.

العوامل التي أثرت في أفكاره:

من هذه العوامل أفكار الفلاسفة والعلماء والمربين الذين اتصل بأفكارهم جورج موريس، الذي كان من بين أساتذته في الفلسفة، ثم زميلا له في التدريس في جامعة متشيجن. فعن طريق هذا الفيلسوف تعرف ديوي على الفلسفة المثالية الهيجلية وقبل بالتدريج كثيرا من عناصر هذه الفلسفة. ولكنه بعد تعرفه ودراسته لنظرية التطور كما شرحها تشارلز دارون (1809-1882)، وتوماس هنري هاكسلي (1825-1895)، وغيرهما من أنصار هذه النظرية التي سادت في النصف الثاني من القرن التاسع عشر-تحول إليها مفضلا لها على الفلسفة الهيجلية، لأنه وجد فيها ما يتفق مع ميوله العلمية التجريبية. ولكن تفضيله للفلسفة الداروينية لم يمح تماما تأثره بالفلسفة المثالية الحديثة التي من أبرز مظاهرها الفلسفة الهيجلية. ويظهر تأثره بالفلسفة المثالية بجانب تأثره بالفلسفة الداروينية في الاسم الذي أطلقه بادئ الأمر على فلسفته عندما أصبحت له فلسفته الخاصة المحددة. فقد سمى فلسفته "بالفلسفة المثالية التجريبية". وهذا الاسم يحمل في طياته التأثر بالفلسفة العلمية الواقعية معا.

وكما تأثر بأفكار "جورج موريس" و"دارون" فإنه تأثر أيضا بأفكار "تشارلس بيرس" و"وليام جيمس" اللذين كان لهما الفضل في تأسيس المذهب البرجماتي في الولايات المتحدة الأمريكية وبأفكار "ستانلي هول"، وبعض أفكار "روسو" و"بستالوتزي"، و"هربارت"، و"فروبل"، وغيرهم من المربين وعلماء النفس المحدثين.

وبجانب تأثره بأفكار الفلاسفة والعلماء والمربين السابقين عليه والمعاصرين له فقد تأثر أيضا بعوامل كثيرة أخرى، من بينها: المبادئ التي تقوم عليها الحياة الديمقراطية، والقيم السائدة في المجتمع الأمريكي، وخصائص ومتطلبات المجتمع الصناعي الذي عاش فيه.

وقد كان لهذه العوامل جميعا تأثيرها في فلسفته العامة وفلسفته التربوية. وستتضح لنا بعض آثار ومظاهر هذا التأثير في المجموعة التي ستناقشها من أفكاره ومعتقداته الفلسفية والتربوية.

<u>2 - أفكار الفلسفية العامة :</u>

- أفكاره ومعتقداته المتصلة بطبيعة الكون وطبيعة الإنسان :

ومن أبرز أفكاره المتصلة بطبيعة الكون هو إيمانه بأن العالم ليس ثابتا جامدا ولا نظاما مقفولا، ولكنه عملية ديناميكية من التغير والتطور المستمر. والميزة الأساسية للحياة - في نظره - هو التغير.

أما أفكاره المتصلة بالإنسان فإنها تتفق مع المبادئ الديمقراطية ومع المبادئ التي تقررها نظرية التطور والأبحاث الطبيعية والبيولوجية والنفسية. فهو يحترم الإنسان إلى أبعد حد ويعتبره غاية في حد ذاته، ويحترم حريته واختلافه عن غيره. وهو لا ينظر إليه على أنه عضو في جماعة وجزء لا يتجزء من المجتمع.

- أفكاره المتصلة بنظرية المعرفة :

ومن أفكاره المتصلة بنظرية المعرفة إيمانه بأن المصدر الأساسي للمعرفة الإنسانية هو الخبرة والنشاط الذاتي للفرد.

- أفكاره المتصلة بالقيم الأخلاقية فإن من أهمها :

إيمانه بأن القيم الأخلاقية هي أمور إنسانية تنبع من صميم الحياة التي يعيشها الإنسان على ظهر هذه الأرض، وليست أخلاقا متعالية تفرض على الإنسان فرضا من جهة عليا. وبهذا الاعتقاد يخالف ديوي الأديان السماوية والنظريات الأخلاقية القديمة التي تقوم على الإعلاء من شأن الحياة الروحية، وعلى فرض معايير أخلاقية تعد مثلا عليا ينبغي على الإنسان أن يتسامى إليها ويتمثل بها، وعلى أن سعادة المرء هي في تصفية النفس وتزكية العقل.

وهو يؤمن بأن المصدر الأساسي للقيم الأخلاقية هي الخبرة والتجربة.

و يرى جون ديوي بأن " النشاط الحر هو من مميزات الطفولة وعلى الطفل أن ينشط.. وبذلك يزداد خبرة ويحصل على تهيئة حسنة لمواجهة المستقبل" فأصحاب هذا المذهب يرفضون أن يكون الطفل سلبيا يتقبل آراء الآخرين ونتائج تفكيرهم بل عليه(الطفل) أن يبحث.. ينقب عن الحقيقة ويفكر ويتحرى بنفسه ليكتسب خبرة في مواجهة مشكلات الحياة. وقد دعا ديوي في سبيل تحقيق ذلك إلى استغلال ميل الطفل إلى:

1 - الاتصال الاجتماعي

2 - البحث واقتناء الأشياء

3 - التعبير الفني

4 - العمل

من أجل أن ينمو نموا طبيعيا.

و" المذهب النفعي الذرائعي " المعروف باسم البراجماتية أو البراجماسية فقد ارتبط باسم (جون ديوي) أشهر التربويين المعاصرين، وهذا المذهب ذو صبغة عملية تجريبية لا يبدو فيها أي أثر للقيم أو الأخلاق. هدف التربية في نظر (ديوي) هو النمو، والهدف ـ بزعمه ـ جزء لا يتجزأ من عملية النمو، وليس أمراً خارجياً تتجه إليه خبرة المتعلم، فلا هدف لعملية النمو إلا المزيد من النمو؛ ولذا أنكر (ديوي) أي هدف نهائي وقال : " الفكرة القائلة بأن النمو والتقدم يرميان إلى هدف نهائي لا يتغيّر ولا يتبدل هي آخر أمراض العقل البشري في انتقاله من نظرة جامدة إلى الحياة إلى نظرة مُفْعمة بالحركة" ومعنى هذا أن النمو والتربية والحياة هي مسميات لاسم واحد في نظر ديوي! ولا ريب أن "التسليم بوجود أهداف ثابتة يزود القائمين على التربية بمعايير ثابتة وصادقة يستعينون بها للحكم على مدى تقدم التلاميذ في عملية التعلم، أما القول بأن الأهداف جزء من عملية النمو ذاتها فإنه يزيد من حيرة المربين؛ فاللص الذي يكتسب المزيد من المهارات في السلب والنهب ينمو في هذا المجال؛ فهل تعتبر اللصوصية عملية تربوية هادفة؟! وإذا سلمنا جدلاً بصحة ما ذهب إليه فإن السؤال الذي يظلّ قائماً هو: ما هي المعايير التي بها للحكم على نمو إنسان نموا شاملا؟ ومتى يكون النمو مرغوبا فيه، ومتى لا يكون كذلك؟ وطريقة التدريس في هذا المذهب هي طريقة المشروع التي تُنسب إلى

الأمريكي (كلباترك) تلميذ (جون ديوي). والمشروع يأخذ شكلاً فردياً أو جمعياً، وفي المشروع الجمعي يتعاون الأطفال لحل مشكلةٍ ما بتقسيم العمل بينهم.ولـ (هيلين باركهرست) طريقة أخرى تسمّى طريقة (دالتن)، وتقوم هذه الطريقة على ثلاثة أسس هي: الحرية، والتعاون، وتحمل المسؤولية؛ وبمقتضى هذه الطريقة يتمتع التلميذ بكامل حريته بعد أن يتفق على إنجاز قدر معين من المقرر في مدة معينة، يستعين أثناءها بالمدرس متى شاء.وقد قيل في الكلام عن مساوئ طريقة المشروع إنها سائبة ومتميعة وتجرّ التلاميذ إلى دراسات متشعبة لا حصر لها، وإنها تكلّف كثيراً من الوقت والمال، وتحتاج إلى مدرسين مدرّبين تدريباً خاصاً، وتنتج معلومات مفككة يصعب معها وضع المناهج والأطر التعليمية. كما قيل في طريقة (دالتن) إنها تجانب الحكمة إذ تحمِّل التلاميذ منذ الصغر مسؤولية إنجاز المقرر، وإنّ بينهم من الفروق الفردية ما قد يُزكي روح الحسد والبغضاء، ولا سيما أنّ هذه الطريقة توازن بين التلاميذ عن طريق الرسوم البيانية، ثم إن من التلاميذ مَنْ لا يميل بطبعه إلى العمل، ومن شأن هذه الطريقة أن تشجّع هؤلاء على التمادي في الكسل، والتلاميذ عموماً مضطرون في حياتهم الواقعية إلى مواجهة ما لا اختيار لهم؛ بالإضافة إلى أن هذه الطريقة ـ كغيرها من الطرق الحديثة ـ تحتاج إلى مدرس موسوعي ليس من اليسير إعداده.

ترتبط البرجماتية بالتراث الفلسفي اليوناني القديم والأوروبي الحديث, إذ عرفت بنحو غير متماسك ومحدد على أيدي السوفسطائيين, وعلى كل من أفلاطون وأرسطو, وأبيقور, وواجستين, وبيكون وجاليلو وبسكال وكانت وكومت ومل فقد كانت البراجماتية تعبر عن أسلوب الحياة أياً كان هذا الأسلوب.

والبرجماتية تؤمن بحقيقة التغير على الديمومة ونسبية قيم الطبيعة الإنسانية والبيولوجية للإنسان وبأهمية الديمقراطية كطريقة في الحياة , وأخيراً قيمة الإنسان الناقد في السلوك الإنساني كله.

دعت البرجماتية إلى أن تعود الفلسفة إلى وظيفتها الحقيقية التي كانت عليها في الماضي, وهي أن الفلسفة أسلوب حياة أو خطة عمل أو مشروع نشاط. ونادت البرجماتية بالخبرة ويمكن التخطيط للواقع والتغلب على مشكلاته لا بد من الخبرة وبهذا الصدد يقول ديوي (إذا جاز لنا أن نصوغ فلسفة التربية التي يقوم عليها ممارسات التربية الحديثة، فمن الممكن فيما أعتقد أن تكشف عن طائفة من الأسس المشتركة بين المدارس القائمة المختلفة).

ترفض البرجماتية أن تكون التربية عملية بث للمعرفة للطالب من أجل المعرفة إنما ترى أنها تساعد الطفل على مواجهة احتياجات البيئة البيولوجية الاجتماعية.

ويرى البرجماتيون أن التربية هي الحياة وليست إعداد للحياة، وأن واجب المدرسة كمؤسسة تربوية أن تستخدم مواقف الحياة في العملية التربوية، ويعرف جون ديوي التربية بأنها عملية مستمرة من إعداد بناء الخبرة بقصد توزيع محتواها الاجتماعي وتعميقه، وأن الفرد في الوقت نفسه يكتسب ضبطاً وتحكماً في الطرائق المتضمنة في العملية.

وتعد الفلسفة البرجماتية من أبرز الفلسفات التي ركزت على المتعلم والتي انعكست بصورة واضحة على تنظيم المنهج باعتبار أن الفلسفة تدخل في كل قرار مهم بالنسبة للمنهج والتدريس. والطالب في منظور البرجماتية ما هو إلا حزمة من نشاط الاتجاهات النظرية والمكتسبة للفعل، وأن نشاطه أساس كل تدريس وكل ما يفعله

التدريس له أنه يوجه الطالب الذاتي وأن تعليم الطالب ليس ما ينبغي أن يتعلمه وإنما تشجيعه باتجاه معرفة نتيجة نشاطه الذهني والتجريبي.

والمهم في رأي البرجماتية في العملية التربوية التأكيد على أمرين الأول: العناية باهتمام الطالب والثاني: العناية بحب الاستطلاع لديه وذلك لأنهما يحفزانه على التعلم بصفة أساسية.أما فيما يخص المعلم عند أصحاب هذه النظرية فإن وظيفته تكون في قدرته على تنظيم الخبرة وبيان الاتجاه الذي تسير فيه فضلاً عن قدرته على شحذ أذهان التلاميذ وهو بذلك يكون عوناً للحرية لا قيد لها.

والبرجماتية لم تجعل من المعلم محوراً للعملية التربوية ووظيفة المعلم من وجهة نظر البرجماتية ليس مجرد تدريس الأفراد , بل تكوين الحياة الاجتماعية الصحيحة.

وقد انعكست النظرية البرجماتية على المنهج وذلك باختيار الخبرات لكل فرد أو جماعة من الخبرات المناسبة التي تساعدهم أن يبنوا منهجاً عقلياً متكاملاً.

وأحد الأهداف الرئيسية في المنهج البراجماتي هو إقرار الدراسات ذات الطبيعة الحديثة والمعاصرة والمفيدة في إعداد الشباب لظروف المجتمع المتغيرة دوماً وخاصة ما يتعلق منها بالعمل والتعامل ودراسة المواقف بما تتضمنه من موضوعات وليس القراءة منها فحسب.

لا يفرق المنهج البرجماتي بين الفعاليات المنهجية وغير المنهجية، فكل ما يمر بخبرة التلميذ هو جزء من المنهج سواء أكان نشاطاً ترويحياً أم اجتماعياً أم عقلياً.

3 - تلخيص واستنتاج :

- ترى البرجماتية أن الإنسان كائن طبيعي يعيش في بيئة اجتماعية وبيولوجية ويستجيب إلى المثيرات البيولوجية والاجتماعية وهي ترفض كون الإنسان كائناً روحياً.

- تؤمن بأن للإنسان طبيعة محايدة فهو لا خير ولا شر بفطرته وإنما لديه الاستعداد أن يكون هذا وذاك ويتوقف ذلك على نوع التربية التي تتاح له ولهذا تركز البرجماتية على المتعلم وتعده المحور الأساسي في بناء المنهج وتنفيذه, ولأن المتعلم محور العملية التعليمية فالبرجماتية ترفض التحديد السابق للمادة العلمية, وترفض التخطيط للعملية التعليمية ومراحلها مما يجعلها تعد تنظيم العملية التربوية مواد وفصول ودروس ويصل المتعلم إلى محتوى المادة التعليمية, ومن خلال خبراته الجديدة القائمة على خبراته السابقة وكذلك من خلال مجموعة من التفاعلات مع البيئة.

- المعرفة عملية تفاعل بين الإنسان وبيئته, فالإنسان لا يقتصر على مجرد استقبال المعرفة، بل إنه يصنعها والحقيقة فيما يخص الإنسان ليست مستقلة عن الأفكار التي يقترحها بقصد تفسيرها والحقيقة نسبية وقابلة للتغيير وترى أن الطريقة السليمة هي أسلم وأفضل طريقة لاختيار الأفكار.

- وتؤكد الخبرة الذاتية للفرد كوسيلة للعالم الخارجي وكذلك التعامل معه وترى أن مفهوم الصدق يطابق مفهوم النجاح والفاعلية تطابق المنفعة فكل ما يحقق فائدة عملية ويقود إلى تحقيق أهداف الفرد يعد صادقاً وصحيحاً وكل ما يحدث له بعد ذلك عملية تعلم واكتساب من خلال تاريخه الحضاري وتراثه وثقافته من خلال عملية

التعليم المقصودة التي تتم نظامياً داخل المدرسة أو بطرق غير نظامية كالتعرض لأجهزة الإعلام المتنوعة والمتاحف والمعارض والأسفار إذن الإنسان لا يمكن عده محكوماً بحتمية بيولوجية فالتعلم والذكاء والتفكير وكل ما يسمى بالعمليات المعرفية تصنع من مؤثرات مدروسة ومقصودة خارج الفرد والبيئة والتربية تفرز أفراد متميزين بالضرورة وأن افتقار البيئة إلى هذه المميزات تؤدي بالضرورة إلى التخلف.

- التربية هي الحياة وليست إعداد للحياة فالتربية السليمة هي تلك التي تحقق النمو المتكامل للإنسان وتقوم على سلسلة من الخبرات وتؤكد على الأهمية التربوية للعمل والممارسة، وأن تكون المدرسة مجتمعاً صغيراً كالمجتمع الكبير ومن هذا إن من العسير جداً النظر إلى المدرسة على أنها نسخة طبق الأصل من الحياة لأنها مؤسسة تعليمية مصطنعة محفوفة بالمخاطر والقيود ومختلفة عما تصادفه في الحياة بصفة عامة.

- استبعدت البرجماتية الطرق الشكلية في التدريس واعتمدت على ميول الأطفال وخبراتهم وإثارة ميول جديدة وخبرات أكثر تنوعاً مع التأكيد على الفردية بين الأطفال واعتمدت طريقة النشاط.

- الاهتمام بالطالب من النواحي الجسمية والعقلية والخلقية والاجتماعية والعمل على توفير كل الفرص الممكنة التي تشبع حاجات الطالب وتمكنه من التعبير عن ذاته وتأكيد حرية المتعلم في اتخاذ القرارات بشأن ما يتعلمه والذي هو ضروري لنمو الذكاء نمواً حراً كاملاً.

- يتمثل دور المعلم البرجماتي في النصح والاستشارة وتنظيم ظروف الخبرة والإمكانات التي تساعد على تعلم الفرد وهذا يعني إهمال الكثير من طاقات المعلم وإمكاناته لأنه عنصر فاعل في العملية التعليمية مما يكسب العملية التربوية قدرة على بناء المتعلم وتعليمه.

4 - <u>الانتقادات التي وجهت إلى الفلسفة البراجماتية :</u>

1- تركز البرجماتية على المتعلم وتعده المحور الأساس في بناء المنهج وتنفيذه وترفض الاتجاهات التربوية التقليدية التي اتخذت المادة الدراسية محوراً لها في بناء المنهج وتنفيذه، ولأن المتعلم محور العملية التعليمية وترفض البرجماتية التحديد السابق للمادة العلمية وترفض التخطيط للعملية التعليمية ومراحلها، مما يجعلها تبتعد عن تنظيم العملية التربوية مواداً وفصولاً.

2 - تؤكد الخبرة الذاتية للفرد بوصفها وسيلة لمعرفة العالم الخارجي والتعامل معه, وترى أن مفهوم الصدق يطابق مفهوم النجاح والفاعلية تطابق المنفعة فكل ما يحقق فائدة عملية ويقود إلى تحقيق أهداف الفرد صادقاً وصحيحاً.

3 - أنها تؤكد النمو التلقائي للفرد بحكم العوامل الوراثية الحتمية والبيولوجية وتنظر إلى أهمية التراكم الكمي للخبرات الفردية في تكوين الشخصية. وعلى هذا الأساس تتعامل مع التربية بالانتقاء الاجتماعي والتوزيع وفقاً لقدرات الأفراد الطبيعية، ولا سيما الذكاء. وعليه لا يمكن بناء الشخصية المتكاملة بحكم إغفالها للتراث الحضاري والعوامل الاجتماعية والعوامل الأخرى تؤدي أثراً في بناء شخصية الإنسان وهذا يناقض منطق العلم , ويؤدي بالمتعلم إلى تشتت اتجاهاته.

4 - لا تتقيد التربية البرجماتية بمعايير روحية فليس في رأيها وجود سابق للقيم والمعايير الروحية، ولكنها تنشأ في أثناء القيام بالتجارب الناجحة، وتتولد في أثناء حل المشكلات المتنوعة. وترى أيضاً أن الخبرة الذاتية للفرد والنجاح الفردي هما الأساس للأخلاق، وليس تراكم التراث الثقافي للإنسانية، أو لمصلحة المجتمع وقيمته، فهي بذلك ت}كد التنافس، وتنمي الفردية والنجاح الفردي والمنفعة والبقاء للأقوى.

5- النظرية البرجماتية تركز على الجانب العملي لعملية التعليم فإن نشاط المتعلم وفاعليته في النشاط والمشروعات والوحدات التي خططها المتعلم وينفذها فهي بذلك تقدمه للمعرفة بدلاً من أن تقدم المعرفة له. وهذا سيؤدي إلى تحطيم التنظيم المنطقي للمادة العلمية، فضلاً عن أنها لا تقدم للتلاميذ إلا المعلومات الجزئية والسطحية ذات الهدف النفعي مما يؤدي إلى ضعف المستوى العلمي للتلاميذ.

6- يتمثل دور المعلم البرجماتي في النصح والاستشارة وتنظيم ظروف الخبرة والإمكانات التي تساعد على تعلم الفرد. وهذا يعني إهمال الكثير من طاقات المعلم وإمكاناته وإبداعاته لأنه عنصر فاعل في العملية التعليمية مما يكسب العملية التربوية قدرة على بناء المتعلم وتعليمه.

7- إن هذه النظرية ما هي إلا تعبير عن واقع المجتمع الأمريكي وتطوره الاقتصادي والاجتماعي في تطوره العلمي وتقدمه الصناعي , وهي محور القيم الحضارية والاجتماعية التي تؤكد الربح والنجاح , ونمو الروح الفردية والنزعة العلمية والواقعية والنفعية معبرة عن ازدهار الرأسمالية وقوة البرجوازية.

ويقدم سليمان بن صالح الخراشي نقد للبراجماتية من طرف بعض المتخصصين في الفكر الغربي :

يقول سماح رافع محمد في كتابه " المذاهب الفكرية المعاصرة ":(البراجماتية فلسفة عملية انبثقت من الروح المادية للقرن العشرين...وهي أمريكية النشأة، رأسمالية الاتجاه).(وكلمة البراجماتية في أصلها اللغوي مشتقة من كلمة يونانية تعني العمل النافع، أو المزاولة المجدية، ويصبح المقصود منها هو " المذهب العملي " أو " المذهب النفعي"). ومؤسسها " تشارلز بيرس " الذي (كان أول من ابتكر كلمة البراجماتية في الفلسفة المعاصرة).

ويقول الدكتور مصطفى حلمي الذي يقول في كتابه " الفكر الإسلامي في مواجهة الغزو الثقافي" :

- (تنسب " البراجماتية " كفرع فلسفي إلى أصل شجرتها المسماة بـ " الوضعية " ، فيجب أن نعرف أولاً بالوضعية ليسهل علينا بعد ذلك فهم معالم الفلسفة البراجماتية.

إن الوضعية " هي اتجاه فكرى يقتنع بما هو كائن ويفسره ويرفض : أن ينبغي أن يكون " ، ثم أخذت الوضعية الشكل الجديد في الولايات المتحدة الأمريكية واسمه " البراجماتية " هذا الشكل الجديد يحدده الدكتور توفيق الطويل بقوله " إذا كانت الوضعية قد رفضت التسليم بالحقائق المطلقة والقضايا الميتافيزيقية ،فإن الفلسفة العملية لا تتردد في قبولها واعتبارها صادقة متى كانت مفضية إلى نفع يتحقق في حياة الناس "

ولفهم مضمون هذه الفلسفة ، ينبغي أن نعرف أولا أصلها اللغوي ثم ننتقل إلى التعريف بمؤسسها " تشارلز بيرس " ثم بيان تفصيل الفلسفة عن أبرز فلاسفتها وهو " وليم جيمس " :

الأصل اللغوي يفيد " ما هو عملي " ومن هنا أطلق عليها اسم " الفلسفة العملية " ، ولذلك فإنها تهتم بالعمل على حساب النظر.

إن مؤسس هذا المذهب الفلسفي هو تشارلز ساندر بيرس " 1839 - 1914 " م، وهو صاحب فكرة وضع (العمل) مبدأ مطلقًا ؛ في مثل قوله: "إن تصورنا لموضوع ماهو إلا تصورنا لما قد ينتج عن هذا الموضوع من آثار عملية لا أكثر " .

ويتوسع فى دائرة العمل بحيث يشمل المادي والخلقي أو التصور ، وتثمر هذه النظرة للعمل اتساع العالم أمامنا ، إنه عالم مرن ، نستطيع التأثير فيه وتشكيله ، وما تصوراتنا إلا فروض أو وسائل لهذا التأثير والتشكيل .

أما أشهر فلاسفة البراجماتيزم فإنه " وليم جيمس" (1842-1910) الذي تدرج في اهتماماته العلمية والفلسفية التي تلقاها في معاهد وجامعات أوربية وأمريكية حتى حصل على درجة " الدكتوراه" في الطب من جامعة هارفارد سنة 1870، وعين أستاذاً للفسيولوجيا والتشريح بها، ثم أستاذاً لعلم النفس فبرز فيه.

ويتبين من ترجمة حياته أن سبب اتجاهه إلى الفلسفة يرجع إلى سماعه لمحاضرة فلسفية ألقاها " بيرس " الذي كان يعرض فيها مذهبه ، فشعر وليم جيمس على أثرها وكأنه ألقى عليه رسالة محدده، وهى تفسير رسالة " البرجماتية " .

ويعرف وليم جيمس الحقيقة بأنها " مطابقة الأشياء لمنفعتنا، لا مطابقة الفكر للأشياء ".

ولاختصار الإحاطة بهذه الفلسفة فإن مدخل دراستها يقتضي تحليلها إلى مكوناتها الأساسية في النظم والقيم، فنحن أمام مقولتين :

الأولي : ازدراء الفكر أو النظر.

الثانية : إنكار الحقائق والقيم.

أي بعبارة أخرى أكثر وضوحاً ، فإن العمل عند جيمس مقياس الحقيقة " فالفكرة صادقة عندما تكون مفيدة . ومعنى ذلك أن النفع والضرر هما اللذان يحددان الأخذ بفكرة ما أو رفضها " .

وقد نبتت فلسفته منذ بداية اهتماماته بها من حاجاته الشخصية، إذ عندما أصيب في فترة من عمره بمرض خطير، استطاع بجهوده أن يرد نفسه إلى الصحة، فاعتقد أن خلاص الإنسان رهن بإرادته، وكان الموحي إليه بالفكرة المفكر الفرنسي " رنوفيير " الذي عرف الإرادة الحرة بأنها " تأييد فكرة لأن المرء يختار تأييدها بإرادته حين يستطيع أن تكون له أفكار أخرى ".

وكانت تجربة شفائه من المرض قد هدته إلى أهمية العمل ورجحت عنده الاجتهاد في العمل بدلاً من الاستغراق في التأمل " لأن العمل هو الإرادة البشرية استحالت حياة ". وتلون هذه الفلسفة نظرة أتباعها إلى العالم . فإن العالم الذي نعيش فيه ليس نظرية من النظريات ، بل هو شئ كائن، وهو في الحق مجموعة من أشياء كثيرة، وليس من شئ يقال له الحق دون سواه ! . إن الذي ندعوه بالحق إنما هو فرض عملي ـ أي أداة مؤقتة نستطيع بها أن نحيل قطعه من الخامات الأولية إلى قطعة من النظام.

ويلزم من هذا التعريف للعالم، أنه خاضع للتحولات والتغيرات الدائمة ولا يستقر على حال " فما كان حقاً بالأمس ـ أي ما كان أداة صالحة أمس ـ قد لا يكون اليوم حقاً ـ ذلك بأن الحقائق القديمة ، كالأسلحة القديمة ـ تتعرض للصدأ وتغدو عديمة النفع ".

5 ـ نقد البرجماتية من وجهة النظر الفلسفية :

1- في نقدنا لهذه الفلسفة، سنبدأ بالمنهج المقارن حيث يتبين أنها في جوهرها الفلسفة هي الرواقية القديمة، التي أسسها زينون (343 ـ 270 الميلاد) !!فإذا أباح وليم جميس لنفسه بعث الحياة فيها من جديد، فإن ذلك يقوض دعائم فكرته عن استبعاد " الحق القديم " كما سنوضح بعد قليل !

2- الحق قيمة مطلقة ـ وليست نسبية ـ وإلا فإن المجتمع يصاب بالفوضى المدمرة لكيانه وبعلاقاته مع غيره من المجتمعات بسبب الحرب .

وبغير الاعتقاد في ثبات المبادئ، فإننا لسنا أمام فلسفة جديدة وإن بدت كذلك، ولكنها مجرد إعادة للنظرية الرواقية القديمة " مضافاً إليها الروح النضالية الحديثة " فإن الخير الحقيقي عند الرواقي القديم في حكمة الاختيار وحدها وليس في الشيء المختار الذي يصطفيه " مثله كمثل ضارب القوس يهدف إلى عين الثور فغايته ليست في إصابة الهدف نفسه، بل إظهار مهارته في إصابته " !!

إن تعليق الحكمة هنا في مظهرها العملي ـ أي على النجاح فى ذاته بصرف النظر عن إصابة الهدف ـ تجعل من المجتمع غابة من الوحوش الضارية يأكل بعضها بعضاً إذ تتنافس على " التفوق"و " الغلبة " ولا تتفق إرادتها على تحقيق أي قيمة من القيم الفاضلة : كالحق والعدل والإيثار وغيرها من الفضائل الإنسانية الثابتة فى ذاتها .

فهل نحن مرة أخرى أمام دليل جديد يثبت أن الفلسفة الغربية تعيش على تراثها القديم ؟!

3- يرى وليم جيمس أن " الحق " إنما هو فرض عملي ، أي مجرد أداة يختبر بها " تصوره " السابق ، ويرى أن الحقائق تنقسم إلى قديمة وجديدة !!والصواب الذي يتفق عليه أغلب الفلاسفة : أن الحق يستمد قيمته المطلقة من قيمته الثابته خارج مقولتي (الزمان) و (المكان) .

ونراه أيضًا يخلط خلطاً معيباً بين المبادئ والأهداف حيث يصبها في قالب " المنفعة "، بينما التفكير السليم يقتضي العكس، أي الإيمان بالفكرة والعقيدة أولاً عن اقتناع وتثبت بقيمتها الذاتية ، ثم السعي بمقتضاها مهما قابلنا في طريقنا من صعوبات ، فضلاً عن افتقاد " المنافع " وهذا هو منهج الأنبياء والرسل عليهم السلام .

يقول توفيق الطويل في تقييم هذه الفلسفة " ويكفي أن تعتبر البراجماتية الحق أو الخير كالسلعة المطروحة في الأسواق، قيمتها لا تقوم في ذاتها بل في الثمن الذي يدفع فيها فعلاً ، فالحق فيما يقول جيمس كورقة نقد تظل صالحة للتعامل حتى يثبت زيفها ! ولم يجد أصحاب البراجماتية غضاضة في النظر إلى الحق أو الخير كما ينظرون إلى السلعة التي تطرح في الأسواق، هذه هي العقلية الأمريكية في الفلسفة وفى الأخلاق وفى السياسة

وفى كل مجال"ونضيف إلى ذلك أن هذه الفلسفة كانت ملهمة للنظام الرأسمالي القائم على مبدأ المنافسة الحرة . ثم ظهرت مساوئه عند التطبيق واستفحلت أخطاره التي تتضح ـ كما يرى الدكتور فؤاد ذكريا ـ في ثلاثة :

أ- اللاأخلاقية : بالرغم من التقيد ببعض الفضائل كالأمانة والانضباط والدقة ومراعاة المواعيد ولكنها ـ كفضائل ـ ليست مقصودة لذاتها ، ولكنها تفيد الرأسمالي في تعامله مع الغير ، وتظهر " اللاأخلاقية " بوضوح في أساليب الدعاية والإعلام .

ب- الارتباط الوثيق بالحروب.

ج- الانحرافات السلوكية : وأظهرها الإجرام ، إذ إن فتح الباب على مصراعيه للمنافسة والصراعات من شأنه تمجيد العنف ، ويتضح الانحراف بصورة أخرى في شرب المسكرات والمخدرات وعقارات الهلوسة وغيرها " وتفسيرها أنها ظاهرة هروبية من واقع العنف والمنافسة المريرة التي لا ترحم ".

4 - ولم يسلم (الدين) أيضاً من التفسير (النفعي) في ضوء الفلسفة البراجماتية، " فإن اعتبار شروط وجود الدين وأصوله ونشأته لا أهمية لها عند من يسأل عن قيمة الدين ؛ لأن قيمته فيما ينتجه".

<u>6 - الفرق بين نظرته للدين وعقيدتنا الإسلامية :</u>

لم يكن " الدين " عند وليم جيمس كموضوع للبحث في ذاته ، ولكن في آثار الانفعال الديني ، وهل هذه الآثار حسنة تحقق الأمل ؟ وهل يمكن الحصول عليها بطريق آخر خلاف الديني ؟

إنه يرى أن للدين أثراً أخلاقياً ، كما أنه يتفوق على أي مصدر آخر للحث على النشاط والمثابرة وفعاليته تظهر بإيحائه المؤثر في الغالب أكثر من الأساليب المادية ، ويضرب على ذلك مثالاً بالطبيب الذي يعترف بأن شفاء المريض لا يتحقق بالعلاج المادي وحده، بل بالإيحاء الناجم عن قوة الإيمان .

وهذا الرأي ـ كما يقول " برتراندرسل " ـ لا يقنع مؤمناً مخلصاً في إيمانه ، لأن المؤمن لا يطمئن إلا متى استراح إلى موضوع لعبادته وإيمانه، إن المؤمن لا يقول : إني إذ آمنت بالله سعدت ـ ولكنه يقول إني أؤمن بالله ومن أجل هذا فأنا سعيد .... إن الاعتقاد بوجود الله ـ تعالى ـ في نظر المؤمن الصادق مستقل عما يحتمل أن يترتب على وجوده من نتائج وآثار ".

أما نحن معشر المسلمين فإننا - بحمد الله - نمتلك أعظم ثروة للعقيدة والقيم تضمنها كتاب الله عز وجل ونفذها الرسول صلى الله عليه وسلم ؛حيث حقق في عقيدته وسلوكه وأخلاقياته الأسوة الحسنة ـ وجمع بين " الحق " عقيدة وإيماناً ، و " العمل " أخلاقاً وسلوكاً ، وحدد الأهداف ، ووضع المنهج وأحصى القيم ، مبيناً الطريق الذي يجتازه المسلمون من دنياهم إلى أخراهم، وقد ألف علماؤنا مجلدات في هذه الأغراض كلها. ولكن يكفينا أن نسجل بهذه المناسبة بعض التعليقات التي تصلح لعلاج آفات " البراجماتية "، التي تبرهن على أن العقل البشرى لا يستطيع الوقوف وحده بغير عون من الوحي :

أولاً : أ- إن الخير هو الذي يحدد الشرع ويستمد إلزامه منه للتسليم بأن الله تعالى هو العليم الحكيم . قال تعالى : " كتب عليكم القتال وهو كره لكم وعسى أن تكرهوا شيئاً وهو خير لكم وعسى أن تحبوا شيئاً وهو شر لكم والله يعلم وأنتم لا تعلمون)، يفسر ابن كثير هذه الآية ببيان وجوب الجهاد وآثار قتال أعداء الإسلام من النصر

والظفر ثم يمضي في تفسير قوله تعالى: (وعسى أن تحبوا شيئاً وهو شر لكم) فيذكر أن " هذا عام في الأمور كلها، قد يحب المرء شيئاً وليس له فيه خيرة ولا مصلحة ، ومن ذلك القعود عن القتال، قد يعقبه استيلاء العدو على البلاد والحكم. ثم قال تعالى : (والله يعلم وأنتم لا تعلمون) أي هو أعلم بعواقب الأمور منكم، وأخبر بما فيه صلاحكم في دنياكم وأخراكم، فاستجيبوا له، وانقادوا لأمره، لعلكم ترشدون) .

ب- كذلك قد يجهل الإنسان الفروق المرجحة لما يفيده مما يضره ، قال تعالى : (يسألونك عن الخمر والميسر قل فيهما إثم كبير ومنافع للناس وإثمهما أكبر من نفعهما) :

أما إثمهما فهو في الدين ، وأما المنافع فدنيوية، ولكن هذه المصالح لا توازي المضرة والمفسدة الراجحة لتعلقها بالعقل والدين، ولهذا كانت هذه الآية ممهدة للتحريم على البتات كما في سورة المائدة : (يا أيها الذين آمنوا إنما الخمر والميسر والأنصاب والأزلام رجس من عمل الشيطان فاجتنبوه لعلكم تفلحون * إنما يريد الشيطان أن يوقع بينكم العداوة والبغضاء في الخمر والميسر ويصدكم عن ذكر الله وعن الصلاة فهل أنتم منتهون) .

ثانياً : إن النجاح مطلوب ، والسعي والتنافس على فعل الخيرات مرغوب، فإن المؤمن القوي أحب إلى الله تعالى من المؤمن الضعيف، ولكن ينبغي أن يستظل السعي هدفاً وطريقاًً بأوامر الشرع والالتزام بآدابه، وسنورد هنا بعض الآيات للاسترشاد :

أ - قد يوسع الله تعالى الرزق للعبد استدراجاً له ، ثم ينزل به عقابه الشديد ، قال تعالى : (ولا يحسبن الذين كفروا أنما نملي لهم خير لأنفسهم إنما نملي لهم ليزدادوا إثماً ولهم عذاب مهين).

وقال عز وجل : (والذين كذبوا بآياتنا سنستدرجهم من حيث لا يعلمون * وأملي لهم إن كيدي متين).

وقال سبحانه وتعالى : (أيحسبون أنما نمدهم به من مالٍ وبنين * نسارع لهم في الخيرات بل لا يشعرون) .

ب - لا يصلح الله حال أمة إلا إذا صلحت قلوبها وأعدت نفسها للتقوى ، قال تعالى : (إن الله لا يغير ما بقومٍ حتى يغيروا ما بأنفسهم) .

جـ - تكثر المصائب عند فساد الأخلاق ، قال تعالى : (وما أصابكم من مصيبة فبما كسبت أيديكم ويعفو عن كثيرٍ) .

د - وفيما يتعلق بتقوية الإرادة فهناك آية تبين كيف يربى الله تعالى المسلم على تحمل الشدائد حتى يكون قوي العزيمة معداً لتحمل كل خطر : قال تعالى : (أم حسبتم أن تدخلوا الجنة ولما يأتكم مثل الذين خلوا من قبلكم مستهم البأساء والضراء وزلزلوا حتى يقول الرسول والذين آمنوا معه متى نصر الله ألا إن نصر الله قريب) .

ثالثاً : " ضرورة أعمال الخير لإقامة المجتمعات الإنسانية :

إن إقامة المجتمع على موازين المكسب والخسارة وحدهما كفيل بهدمه مادامت العلاقات بين أفراده لا تقوم إلا على أساس المصلحة ، والكسب المادي، فكم من علاقات أخرى تقوم على الإيثار والتضحية وحب الخير لذاته، وهي التي تكفل تحقيق السعادة للمجتمع ؛ لأن التعاطف والتعاون هما الرائدان في حركة المجتمع الإنساني، وإلا تحول إلى غابة من الغابات التي يأكل فيها القوى الضعيف.

ومن الصعب ـ بل يتعذر ـ إقناع النفوس بأعمال الخير، التي لا تقوم بالمال، إلا بناءً على عقيدة إيمانية راسخة تتحقق أعمالاً خيرة، وتسعى لاكتساب فضائل أخلاقية وتنميها ابتغاء مثوبة الله تعالى وجنته.

إن الحديث عن هذه الأعمال يحتاج إلى مجلد كامل ، ونكتفي بالإرشاد هنا إلى نزر يسير منها ونحيل القارئ إلى المصادر للتوسع في معرفتها وتنفيذها، لتحقق لنفسه الطمأنينة النفسية والسعادة المرجوة ، ولمجتمعه المثالية على المستوى الإنساني الذي تحقق في عصر الحضارة الإسلامية الزاهرة، مع العلم بأنه كثيراُ ما تشتمل هذه الأعمال على الجزاءين الدنيوي والأخروي :

- عن أبى موسى رضي الله عنه عن النبي صلي الله عليه وسلم : " على كل مسلم صدقة " قال: أرايت إن لم يجد ؟ قال : يعمل بيديه ، فينفع نفسه، ويتصدق ، قال : أرايت إن لم يستطع ؟ قال : يعين ذا الحاجة الملهوف، قال : أرايت إن لم يستطع ؟ قال : يأمر بالمعروف أو الخير، قال: أرايت إن لم يفعل ؟ قال : يمسك عن الشر فإنها صدقة " متفق عليه.

- عن جابر رضي الله عنه أنه قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم " ما من مسلم يغرس غرساً إلا كان ما أكل منه له صدقه ، وما سرق منه له صدقه ، ولا يرزؤه أحد إلا كان له صدقه " رواه مسلم. وفى رواية له " فلا يغرس المسلم غرساً ، فيأكل منه إنسان ولا دابة ولا طير ، إلا كان له صدقة إلى يوم القيامة ". وفي الحديث المتفق عليه : " اتقوا النار ولو بشق تمرة" .

أما إبراهيم مصطفى إبراهيم فيقول في كتابه (نقد المذاهب المعاصرة) :

(يمكن توجيه سهام النقد لفلسفة جيمس الدينية في النقاط الآتية :

1 - بدأ جيمس آراءه الدينية بقوله : إن الذي يكون صميم الدين ليس الطقوس ولا الفرائض ولا المعتقدات بل يكون صميم الدين العاطفة والشعور الديني ولكن هذا الرأي يحتاج منا إلى وقفة : فالإيمان لا يتوقف فقط على العاطفة ؛ ذلك لأن العاطفة والوجدان من المعروف عنهما أنهما عواطف متقلبة دائماً ، وبالتالي فالإنسان سوف يؤمن في حالة مزاجية عاطفية وجدانية، ويعود إلى الإلحاد عندما تتغير حالته المزاجية !

2 - وبالطبع فالإيمان ليس كذلك، إنما هو صرح يقوم على أسس عقائدية يؤمن الإنسان ويلتزم بها ويسلم بها لأنها تأتيه من الله تعالى لصالحه.

3- يذهب جيمس إلى أن التجربة الدينية تشارك الله تعالى في خلقها ! وهذا ما يتنافى مع يتنافى مع الوحدانية التي لله تعالى . فهو الواحد الأحد الفرد الصمد الذي لم يولد ولم يكن له كفوا أحد. فلا خالق إلا هو ، سبحانه وتعالى .

4 - يذهب جيمس إلى أن الله تعالى شخصية حقيقية متناهية توجد في الزمان!! سبحان الله ! أي إله هذا الذي يتكلم عنه جيمس ؟ تعالى الله. إن الإنسان يتصف بالتناهي والنقص والضعف ، والله تعالى عكس ذلك تماماً؛ فهو الكامل القادر والقاهر فوق عباده ،عنت له الوجوه ودانت له رقاب العباد والبلاد ، فسبحان الله عما يصفون .

5 - يقول جيمس : إن الله تعالى لا يستطيع أن يضمن لنا خيرية العالم!! ولن أرد هنا على جيمس بل سأدع القرآن يرد عليه ويبين بعض خير الله النازل على عباده : يقول الله تعالى في محكم التنزيل: (نحن خلقناكم فلولا تصدقون . أفرأيتم ما تمنون . أ أنتم تخلقونه أم نحن الخالقون . نحن قدرنا بينكم الموت وما نحن بمسبوقين على أن نبدل أمثالكم وتنشئتكم في ما لا تعلمون . ولقد علمتم النشأه الأولى فلولا تذكرون . أفرأيتم ماتحرثون . أأنتم تزرعونه أم نحن الزارعون . لو نشاء لجعلناه حطاما فظلتم تفكهون . إنا لمغرمون . بل نحن محرومون . أفرأيتم الماء الذي تشربون . أأنتم أنزلتموه من المزن أم نحن المنزلون . لو نشاء جعلناه أجاجاً فلو لاتشكرون . أفرأيتم النار التي تورون أأنتم أنشأتم شجرتها أم نحن المنشئون . نحن جعلناها تذكرة ومتاعا للمقوين . فسبح باسم ربك العظيم

6 - ترى البراجماتية بوجه عام وبراجماتية بيرس وجيمس بوجه خاص أن الاعتقاد لا الإيمان لا ينفصل عن الشك، ومن ثم فالإيمان على مذهب البراجماتيين لا يفارقه الشك .

7 - من الخطأ في زعم جيمس التمسك الدائم بالمعتقدات ، فالإيمان الراسخ عنده يحجب يحجب عن الإنسان المعرفة الصحيحة !! وهذه مقولة يطرب لها الملاحدة والعلمانيون والمنافقون أينما ثقفوا .

8 - لذلك فإنه يلزم ـ فيما يزعم جيمس ـ اختيار صحة العقائد من وقت لآخر ، واستبعاد ما يتضح للمرء عدم صحته منها أو عدم صلاحيته !! إن معيار اختيار صحة العقائد عند جيمس ومن حذا حذوه هو إخضاعها لمحك التجربة ، فهي التي تميز الحق من الباطل وليس حكم الله تعالى ! فإذا أردنا أن نطبق المنهج البراجماتي على إحدى العقائد، كاعتقادنا أن الله تعالى هو الرازق على سبيل المثال ، فلا ينبغي على مذهب جيمس البراجماتي أن نظل متمسكين دائماً بهذه العقيدة ، وإنما يتعين علينا اختبارها تجريبيا، فإذا تبين لأحدنا أن الله تعالى قدر عليه رزقه ، ولم يعطه ما سأل من رزق في أي صورة من صوره ، فعليه أن يتخلى فوراً عن هذه العقيدة !! لأن التجربة أثبتت عدم جدواها ، وهكذا يكون المؤمن على طريق البراجماتية إنه كمن يعبد الله على حرف ! (ومن الناس من يعبد الله على حرف فإن أصابه خير اطمأن به وإن أصابته فتنة انقلب على وجهه خسر الدنيا والآخرة ذلك هو الخسران المبين). إن المسلم الحق لا يضع عقيدته موضع الشك ، ولا يجعل إيمانه بالله تعالى موضع اختيار ، بل على العكس تماما ، يؤمن بأن الله عز وجل يختبر عباده) ولنبلونكم بشيئ من الخوف والجوع ونقص من الأموال والأنفس والثمرات وبشر الصابرين) . ويقول تعالى : (أم حسبتم أن تدخلوا الجنة ولما يأتكم مثل الذين خلوا من قبلكم مستهم البأساء والضراء وزلزلوا حتى يقول الرسول والذين آمنوا معه متى نصر الله ألا إن نصر الله قريب). والله تعالى يبتلي العباد بالنعم كما يبتليهم بالنقم (ونبلوكم بالشر والخير فتنة) فلقد خلق الله الإنسان ليبتليه ليرى هل يصبر أو يكفر ؟ قال رسول الله صلى الله عليه وسلم " عجبا لأمر المؤمن، إن أمره كله خير وليس ذلك لأحد إلا للمؤمن ، إن أصابته سراء شكر ، فكان خيراً له، وإن إصابته ضراء صبر فكان خيراً له " (رواه مسلم).

أما محمد مهران رشوان فيقول في كتابه " مدخل إلى دراسة الفلسفة المعاصرة " :

(الفلسفة البراجماتية اسم يطلق على عدد من الفلسفات المختلفة التي تشترك في مبدأ عام ؛ وهو أن صحة الفكرة تعتمد على ماتؤديه هذه الفكرة من نفع أيًا كان نوع هذا النفع ، أو على ما تؤدي إليه من نتائج عملية ناجحة في الحياة) .

(أهم الانتقادات التي توجه إلى البراجماتية، نوجزها في التالي :

1 - أن البراجماتية لا تقدم لنا بحثاً إيجابيا عن الحقيقة. إذ إنها مجرد منهج لاكتشاف الأفكار الخاطئة، وهي التي ليست لها آثار عملية . وهذا منهج سلبي لا إيجابي ، لأنها لا تهدف إلا إلى استبعاد الأفكار الخاطئة ، تلك التي لا تكون لها هذه الآثار العملية . والاستبعاد ـ كما هو واضح ـ منهج سلبي للكشف عن الحقيقة وليس إيجابيا بحال من الأحوال .

2 - يلاحظ بعض الباحثين ذلك الامتداد غير المشروع لفكرة المنفعة، فقد كان " جيمس جيمس " والبراجماتيون يفخرون باتساع أفقهم ، ولكن الحق أن هذه الروح الفضفاضة تبلغ حداً يؤدي إلى القضاء على كل معنى لكلمة " النافع " عندما كانوا يعرفون الحقيقة عن طريق المنفعة . فالنافع في اللغة المتداولة هو ما يفي بحاجة " حيوية "، إلا أن البراجماتيين قد أضفوا على كلمة الحاجة معان بلغت من الكثرة حداً لم تعد معه تدل على شيئ ، حتى ولا كلمه " النافع " ذاتها. فهناك حاجات ترمي إلى حفظ الحياة والعمل على استمرارها ، ولكن من الممكن أن نطلق اسم " الحاجة " على ما يعبر عن أكثر الميول الوجدانية تنوعاً : فالمرء بحاجة إلى أن يكون محترماً ، محبوباً، كما أنه بحاجة إلى أن يحب، والى أن يرى من يحبهم سعداء. والغيورون الحاقدون بحاجة إلى أن يروا الآخرين تعساء وأقل سعادة منهم. والمرء بحاجة إلى الإيمان بوجود الله، وخلود النفس. كما أن هناك حاجات عاطفية وعقلية كالحاجة إلى المعرفة والفهم ... وهكذا نلاحظ أن " حاجات " الإنسان و" المنافع " التي تناظرها تبلغ من التنوع حدا يجعل كل تعريف للحقيقة بالمنفعة ينتهي آخر الأمر إلى أنه لا يوضح من طبيعتها أي شيء .

3 - لا شك في أن " الحقيقي " نافع على نحو ما ، إلا أن ذلك لا يستتبع القول بأن المنفعة هي أساس لتعريف الحقيقة . فالحقيقي نافع لأنه " حقيقي " قبل أي اعتبار للمنفعة .وقد ذهب بعض الباحثين إلى القول بأن المذهب البراجماتي يعرف الحقيقة بأنها ما يفي بالحاجة ، غير أن أول ما نحتاج إليه عندما نبحث عن الحقيقة هو ألا نكون براجماتيين !! ومعنى ذلك أن القاعدة الأساسية التي نضعها عندما نشغل أنفسنا بالكشف عن الحقيقة هي أن نصرف كل اعتبار للمنفعة ، ولو تطرق الشك إلى نفوسنا وآمنا بشيء لأننا بحاجة إلى هذا الإيمان ، لفقد الإيمان إذن كل قيمة له . ومرة أخرى نقول " إن الحقيقي نافع لأنه حقيقي ، وليس حقيقياً لأنه نافع ". ولنتصور الحالة العقلية لمريض يقول لطبيبه " لا تقل لي سوى ما أحتاج إلى تصديقه " ، ألا يكون قوله هذا توسلا إليه أن يكذب ؟ وهكذا ينتهي الأمر بالبراجماتية إلى أن تكون نظرية الأكذوبة الحيوية التي تقوم على أساس من نزعة الشك . إن جيمس ـ ومعه بقية البراجماتيين ـ يلعبون لعبة خاسرة مع الحقيقة . فهو إذ يجعل من الحقيقة : حقنا في الاستمرار في الاعتقاد بما ينفعنا ، إنما يرفض مفهوم الحقيقة بأسره . إن وضع الفكرة ذات النتائج المرضية مكان مفهوم الحقيقة معناه فتح الباب لأي خيال لذيذ . فماذا يمكن أن يرضي الإنسان أكثر من استمراره

في الاعتقاد بأنه ذكي بينما هو في الواقع أبله ؟!! ان العالم مليء بالكثير من السخف الذي يستشعر معه الإنسان قسطا من المتعة. وإذا كان تقديم الأفكار يتم على أساس ما تؤدي إليه من نتائج عملية ، فعند أي حد نستطيع أن نحكم على فكرة معينة بناء على هذا الأساس ؟ فلو كان هناك شخص يعتقد أن الطريقة لحل مشكلاته الاقتصادية هي السيطرة على أحد البنوك ، لكانت هذه الفكرة صحيحة أحياناً، لما يترتب عليها من نتائج عملية. إلا أن البراجماتيين يصرون على أن المرء لا بد أن يضع في حسبانه لا مجرد النتائج المباشرة التي تترتب على الفكرة، بل آثارها البعيدة أيضاً. وهنا قد نقول إننا لا نستطيع أن نعرف النتائج العملية لهذه الفكرة ، مادامت النتائج البعيدة قد تستمر إلى غير ما حد. فقد تعمل الفكرة بنجاح في وقت معين ، ثم تفشل في وقت آخر ، ثم تعود للنجاح بعد ذلك . ومعنى هذا أننا ينبغي علينا أن ننتظر بلا نهاية لكي نتمكن من تقييم نتائج أي اعتقاد ، ومن تقرير ما إذا كانت له نتائج عملية أم أنه يفتقر إلى مثل هذه النتائج .

4 - أما تطبيق النظرية البراجماتية عن الحقيقة في مجال العلم ، وما ذهب إليه جيمس جيمس والبراجماتيون من أن قضايا العلم قضايا حقيقية لأنها مفيدة عملياً، فيبدو نسفاً للحقائق العلمية من أساسها ! إن قبول نظرية معينة واعتبارها صحيحة بدون برهان ولمجرد أنها نافعة أو أنها ترضينا من ناحية ما، هو نقيض الموقف العلمي تماما. إن الفرض المرضي فحسب هو في أغلب الأحيان أقرب الفروض إلى الخطأ .

5 - أما تطبيق الفكر البراجماتي على المعتقدات الدينية، فيبدو بالنسبة لنا كارثة! فإننا لا نسلم بالحقائق الدينية لمجرد أنها نافعة – في نظرنا القاصر- بل لأنها حقائق في ذاتها بصرف النظر عن فائدتها ونتائجها العملية الناجحة – بحسب النظرة القاصرة -. لأننا لو سلمنا بهذا المعيار البراجماتي - كما فعل جيمس - لكانت أية عقيدة - مهما تكن أسباب إنكارنا لها - حقيقة لمن يرى أنها نافعة له، فتستوي بذلك النحل والبدع والديانات المحرفة مع الدين الحق (الإسلام)!! لقد تنفس جيمس الصعداء لاستطاعته إزالة العراقيل التي كانت تقف في طريق معتقداته الدينية، ولكنه كما قال " سنتايانا " بقسوة " لم يكن يؤمن حقيقة ، كان يؤمن بأن من حق الإنسان أن يؤمن بأنه يمكن أن يكون على حق لو آمن " ! إننا لو قلنا لشخص ما " إنني أعتبر عقيدتك خرافة ، ولكن إذا كانت مفيدة لك فهي عقيدة حقيقة بالنسبة لك ". أليس في ذلك سخرية به ؟!

6 - إن البراجماتية تركز على الفرد ، وتعلي من " الفردية " إلى أقصى حد . وهي بذلك تعكس الفردية الممزقة التي سادت أمريكا في القرن التاسع عشر . وهذه الفردية بما يرتبط بها من فوضى وغموض تجعل الأفراد عاجزين عن تحمل النظام والرقابة والمهام الاجتماعية. إن هذه الفردية هي التي جعلت أواصر قربى بين البراجماتيين وبين الفيلسوف السوفسطائي " بروتاجوراس " حين قال : " إن الإنسان مقياس الأشياء جميعاً " . وقد كتب " شيلر " يقول " ينبغي علينا أن نعود مرة أخرى إلى ما فعله بروتاجوراس ، فنتخذ الأحكام الفردية لأشخاص مفردين نقطة بدء لنا " . لكن ليس لنا أن ننسى أن بروتاجوراس هو أحد هؤلاء الذين كانوا يخلطون الحق بالباطل، لكي يتصيد في الماء العكر ما هو زائف ومريح ، ويشيد صرح الخطابة على أنقاض الفلسفة . لقد لاحظ أفلاطون بحق في " ثيتاتوس " أننا لو سلمنا بمبدأ بروتاجوراس، لكان معنى ذلك التسليم بأن حجج المجنون تعادل في صدقها حجج العاقل ، وأن أحط الحيوانات شأنا قد يكون له رأي في الكون لا يقل حصافة

عن رأي الإنسان الحكيم!! وبعد ... إن البراجماتية قد تصلح لأولئك الذين يتمتعون بروح عدوانية ، تسعى إلى السيطرة النابليونية . أما بالنسبة لأولئك الذين يتمتعون بالروح الإنسانية ، ويتمسكون بالمثل العليا ، والقيم الدينية، فإن البراجماتية تبدو لهم ضيقة الأفق ، محدودة الإطار، مخيبة للآمال)

د رشيد الدبها بتصرف

الأسس الاجتماعية

للتربية

تخضع المجتمعات الإنسانية في الوقت الحاضر لكثير من التغيير والتطور- سرعة ومدى- بما لم يسبق أن مارسته في أية فترة من فترات التاريخ الإنساني هذه التغيرات والتطورات التي شملت كل نواحي الحياة السياسية والاجتماعية والاقتصادية والتي فرضت نفسها على قيم الأفراد وسلوكهم، وعلى المؤسسات الاجتماعية المختلفة فارتفعت بها- أو تحاول ذلك - شكلا ومحتوى- إلى مستوى المسؤولية لمقابلة التحديات والمطالب التي تفرضها هذه التغيرات والتطورات.

1 - مفهوم الأسس الاجتماعية :

هي القوى الاجتماعية المؤثرة في وضع المنهج وتنفيذه وتتمثل في التراث الثقافي للمجتمع والقيم والمبادئ التي تسوده والحاجات والمشكلات التي يهدف إلى حلها والأهداف التي يحرص على تحقيقها. وهذه القوى تشكل ملامح الفلسفة الاجتماعية أو النظام الاجتماعي لأي مجتمع من المجتمعات وفي ضوئها تحدد فلسفة التربية التي بدورها تحدد محتوى المنهج وتنظيمه وإستراتيجيات التدريس والوسائل والأنشطة التي تعمل كلها في إطار متسق لبلوغ الأهداف الاجتماعية المرغوب في تحقيقها

وهذه القوى تشكل ملامح الفلسفة الاجتماعية أو النظام الاجتماعي لأي مجتمع من المجتمعات, وفي ضوئها تحدد فلسفة التربية التي بدورها تحدد محتوى المنهج وتنظيمه واستراتيجيات التدريس والوسائل والأنشطة التي تعمل كلها في إطار متسق لبلوغ الأهداف الاجتماعية المرغوب في تحقيقها.

فدور المنهج هو أن يعكس مقومات الفلسفة الاجتماعية يحولها إلى سلوك يمارسه التلاميذ بما يتفق مع متطلبات الحياة في المجتمع بجوانبها المختلفة, ولما كانت المدرسة بطبيعة نشأتها مؤسسة اجتماعية أقامها المجتمع من أجل استمراره وإعداد الأفراد للقيام بمسؤولياتهم فيه, فمن الطبيعي تتأثر بالمجتمع والظروف المحيطة به. ومعنى ذلك أن القوى الاجتماعية التي يعكسها منهج ما في مدرسة ما إنما هي تعبير عن المجتمع في مرحلة ما, ولذلك تختلف المناهج من حيث الشكل والمنطق من مجتمع لآخر تبعاً لتباين تلك القوى.

1 ـ تمكين المتعلم العربي من فهم ذاته الاجتماعية، وفهم وطنه العربي وديناميكية تطوره، ومشاكله وتحدياته الاجتماعية بموضوعية وواقعية ونظرة متفائلة، وفي سياق ذلك تمكين المتعلم العربي من فهم أسرته وبيئته المحلية متدرجاً لفهم وطنه والعالم، مع تنمية القدرة لفهم الحضارات والمجتمعات الأخرى في العالم، ومع تأكيد الإحساس بالانتماء للآخرين وقبول اختلافهم وخصوصياتهم الثقافية والتعامل الإيجابي معهم .

2 ـ تأكيد بناء قدرات ومهارات اجتماعية من أهمها :

ـ تنمية الاتجاه الاجتماعي نحو حب العمل والإخلاص فيه .

ـ وإدراك ضرورته لحياة الفرد وأسرته ووطنه .

ـ تنمية الاتجاه الاجتماعي الإيجابي نحو العمل اليدوي والمهني لاكتساب مهاراته الأساسية وضرورته لحياة العصر الحديث .

ـ تنمية الاتجاه الاجتماعي للاعتماد على النفس والقدرة على العمل مع الآخرين والتعاون معهم لإنجاز هذا العمل.

ـ خلق الحافز لقبول التغير والتجديد الاجتماعي في العادات والتقاليد والأعراف الاجتماعية التي لم تعد تتفق وحياة العصر الحديث أو التي تعيق النمو والتنمية الاجتماعية والاقتصادية.

ـ تنمية وتأكيد الاتجاه الاجتماعي لقبول المساواة بين الرجل والمرأة ومشاركتها في الحياة الاجتماعية، في إطار من ثوابت وقيم الثقافة العربية الإسلامية الصحيحة، ونبذ النظرة إلى المرأة على أنها أقل مكانة من الرجل.

3 ـ تطوير إستراتيجية التربية العربية بما يحقق تأكيد المبادئ التالية:

ـ تكوين إنسان معتز بأنه عربي ومسلم أو مسيحي من أبناء الأمة العربية .

ـ تكوين إنسان معتز بكرامته وذاته الفردية والاجتماعية .

ـ تكوين إنسان يقبل الاختلاف الاجتماعي والثقافي ويحترم الآخرين في أسرته ومجتمعه والعالم، وله القدرة على التعايش والتعامل معهم بروح إيجابية بناءة .

والمدرسة مؤسسة اجتماعية أساسية تمثل جزءا هاما من المجتمع الذي تعيش فيه، تتأثر به، مستجيبة للمطالب التي تفرضها قيم المجتمع عليها، بعد شخصيات الصغار وتشكلها للمعيشة في المجتمع والمساهمة في حياته.

ولقد أنشأ المجتمع المدرسة لكي تعد الجيل الصغير للاشتراك في المنشط الإنسانية التي تسود حياة الجماعة وللتكيف معها، وللإحساس بالأمن والطمأنينة في رحابها، ولذلك فشخصية المدرسة تتحدد أبعادها بأبعاد المجتمع الذي تخدمه.

ولا يقتصر عمل المدرسة على إعداد الجيل الصغير للاشتراك في حياة الجماعة والتكيف معها، ولكن هذا الإعداد يتضمن أيضا القدرة على تجديد هذه الحياة وعلى تطعيمها بالدم الجديد، الذي يبعث فيها الحركة والنمو. وعلى هذا الأساس تستجيب المدرسة لمطالب التغير الاجتماعي وتحدياته في المجتمع الذي تعيش فيه، وتعمل في الوقت نفسه على أن تكون رائدة بهذا التغير الاجتماعي ومبشرة به وموجهة إليه، عن طريق هذا الجيل الصغير الذي تعده وتشكله.

2 - الجمود الاجتماعي :

على أن كثيرا من الناس- ومن بينهم كثير من المدرسين - ينظرون إلى الأوضاع القائمة في المدارس على أنها مستمرة ويجب ألا تتغير وهم يتساءلون دائما : لماذا هذا التغيير في نظام التعليم وقوانينه ولوائحه؟ لقد تعلمنا في الماضي في المدرسة وسلكنا طريقنا ونجحنا في الحياة، وتعلم المدرسون مادة تخصصهم ونالوا شهادة تعترف فيها الدولة لهم بهذا التخصص. وهم بهذا كله يحاولون أن يعزلوا المدرسة عن التطورات الاجتماعية التي تحدث في المجتمع، ناظرين إلى المدرسة نظرة ضيقة تنحصر بين حدود مادتهم العملية التي تخصصوا فيها. وهنا يبرز سؤال هام خاص بعمل المدرسة: مداه وأهدافه. هل يجب على المدرسة أن تحذر نفسها وتقصر أهدافها على نقل أنواع المعارف والمهارات إلى التلميذ ؟ أم أنها يجب أن تتعدى هذه الأهداف الضيقة لتعنى

بتشكيل تخصصات تلاميذها سلوكا واتجاهات وعادات وقيما؟ وفي الحالة الأولى ما هي أنواع المعارف والمهارات التي تحتل الأهمية العظمى؟ وفي الحالة الثانية ما هو نوع الشخصية الإنسانية الذي تعمل على تشكيله؟

ولكن لماذا فشل المدرسون في أن يروا هذه الحقيقة الهامة وهي أن نمط المدرسة يرتبط باستجابة تاريخية لمطالب اجتماعية_قد تكون متساندة وقد تكون متعارضة- تفرض نفسها على تربية الصغير؟ قد يرجع هذا إلى نقص في تعليمهم المهني، وإعدادهم الفني، إذ أن كثيرا من المدرسين قد أعدوا من ناحية تخصصهم في مادتهم، ولكنهم لم يتعلموا أن ينظروا إلى المدرسة كمؤسسة اجتماعية في ظل نظام اجتماعي معين، وأنها تعمل في حدود هذا الإطار في علاقاته المتشابكة المتعددة المعقدة.

إن إحساس المدرس بالأسس الاجتماعية للمدرسة، ومعرفته بالإطار الاجتماعي لمادته، وإدراكه للنظام الاجتماعي القائم وانعكاساته المختلفة على المدرسة في أهدافها ومناهجها وإدارتها وعلاقاتها، من أهم ما نهدف إليه.

3 - المجتمع والتربية :

لقد اختلف المفكرون والفلاسفة في تحديد علاقة التربية بالمجتمع، فمنهم من رأى (أرسطو) بان التربية هي الوسيلة الوحيدة لاستقرار المجتمع وأنظمته وقيمه وأوضاعه الاجتماعية بينما رأى فريق آخر (أفلاطون) إن التربية وسيلة لإصلاح المجتمع وتحسينه وتقدمه وتطوره.

فلو تأملنا في تاريخ الشعوب لعلمنا كم التربية لعبت دورا هاما في حياتها، مثل الحضارة البابلية والمصرية والصينية والفينيقية، حيث أضافت إليها روائع الفكر الجديد، فاهتم الاثينيون بالتطور الفكري، واعتنوا بتربية الإنسان، وجعلوا التربية همهم الأول، حيث أخرجت أثينا نخبة الأساتذة العقل البشري والفلاسفة الخالدين الذي اثروا في العلوم الإنسانية.

وفي اسبرطة لعبت التربية دورا حيويا في بناء المجتمع والذي لا يزال يعتبر نموذجا للتربية التي تميزت بطابعها العسكري ونظامها التربوي الانتقائي الصارم. حيث عملت مجتمع متين موحد وقوي في مواجهة أقسى الظروف.

أما أثينا فقد عملت على تربية الفرد وركزت على قوة شخصيته لمواجهة أصعب الظروف، وقد حرصت التربية عند الرومان على تخريج أجيال مدربين على فنون القتال والحرب.

حتى التربية الحديثة في بناء المجتمعات الحديثة، هذا ما تفعله الأمم، وهذا ما فعلته التربية الإسرائيلية، حتى أعدت دولتها، قامت ببناء مجتمع حربي مستعدا دائما للقتال، عن طريق التربية.

وفي اليابان نموذج رائع بعد هزيمتها في الحرب العالمية الثانية، ببناء مجتمع قوي ومتحضر صناعي، يحمل المسؤولية في جميع الاتجاهات، وقد لعبت التربية دورا بارزا في هذه الحضارة.

وتطبيقا لذلك نشأت الأمة والدولة العربية الإسلامية وتطورت ظروف انتشار القوة العربية تحت لواء الرسالة الإسلامية في مواجهة التحدي الخارجي، بفضل الإنسان العربي المسلم الجديد الذي أصر الرسول على توفير التربية الجيدة له حتى يصوغه أولا قبل الإقدام على نشر الدعوة الإسلامية. إلى أن بدا الوهن والضياع يدب في هذا القوم نتيجة بعدهم عن التربية الإسلامية الصحيحة. ومن هنا نرى كيف التربية لعبت ولا تزال تلعب دورا هاما وأساسيا في بناء الإنسان والمجتمع وتطويرهما قديما وحديثا..

وهكذا فان التربية تستطيع تحقيق ذلك باعتبار أنها وظيفة اجتماعية تتفاعل مع مجتمعها تأثرا فيه، وخاصة إذا ما استطاعت العمل على:-

1 - إحداث تنمية اجتماعية حقيقية داخل المجتمع العربي، بمواجهة التخلف، وتحدي حضاري شامل ومتكامل.

2 - إن إحداث تنمية اجتماعية شاملة داخل المجتمع العربي تستوجب من التربية تنمية القدرة العربية من الموارد والطاقات الذاتية وحدها على مواجهة التحديات.

3 - إن إعداد الإنسان العربي الذي يمثل الثروة الحقيقية إعدادا حضاريا متميزا سيظل يمثل حجر الأساس في عملية بناء المجتمع العربي المستقبلي، وهذا يتطلب من التربية جهدا واعيا ودورا كبيرا لتحقيقه فكرا وتطبيقا.

4 - أن تعمل التربية على جعل الوعي العلمي فكرا ومنهجا وتطبيقا أساسه في الحياة العامة، داخل المجتمع العربي، وذلك من خلال تطوير البحث العلمي وتشجيع مؤسساته واستيعاب كل منجزاته والإسهام في تحقيق أهدافه.

5- منح المرأة العربية كل فرص التعليم المتكافئة باعتبارها تمثل المجتمع.

6 -جعل التخطيط التربوي أساسا ومنهجا دائما لربط أهداف التربية وبرامجها ومناهجها بحاجات المجتمع من القوى العاملة والمهارات اللازمة لبنائه وتطويره.

4 - التربية ... والتعليم في مجتمعنا العربي :

تقوم التربية بتحقيق أهداف والمجتمع أو النظام السياسي الحاكم في هذا المجتمع أو ذاك بتأثير المناهج التعليمية والبرامج التربوية الموضوعة بما يتفق وأهداف النظام السياسي والاجتماعي وذلك من خلال استخدام المؤسسات التعليمية بكل مستوياتها (رياض أطفال، مدارس، معاهد، كليات، جامعات) على اعتبار إنها مؤسسات اجتماعية تستمد أهدافها من فلسفة المجتمع المحيط بها. التربية المكتسبة في المدارس تميل إلى أن يكون لها تأثير مستديم حسب ما تشير إليه الدارسات في علم النفس الاجتماعي المتصلة بعملية التنشئة الاجتماعية بأن المواقف التي يتخذها البالغون يمكن تعقيمها بشكل جزئي إلى ما تعلمون بالمدرسة الابتدائية.

التعليم المدرسي : دور المؤسسات التربوية التعليمية بشكل عام يأتي في المرتبة الثانية بعد دور الأسرة من حيث أهميتها ومسئوليتها في صناعة الأجيال والفرد والإنسان إلا أنها تلعب دورا لا يقل أهمية عن دور العائلة

إن لم يكن مساويا أو مكملا له. لعل السبب الجوهري في الأزمة التربوية تتمثل في عقم العملية التربوية التعليمية في المدرسة العربية الذي يرجع إلى عدة عوامل منها :

أنها لا تزال عملية تقوم على السيطرة السلطوية للمعلم الذي يعتمد بدوره على استخدام القمع و الضرب والتسلط والعقاب والإرهاب للطلاب.

استخدام المدرسين لأساليب التدريس الإلقائية والتقليدية في تعليمهم وتدريسهم لتلاميذهم وطلابهم.

لأن أساليب التدريس في المدرسة العربية لا تزال تقوم على أساليب الحفظ والتسميع والترديد والتكرار الآلي من قبل الطلاب.

إن هذه العملية التقليدية والتربوية تفتقر إلى الأهداف التنموية والفلسفة الواضحة والسياسة التعليمية الرشيدة التي يمكن للمعلم والمتعلم الاسترشاد بها غي عملهم.

إن المناهج والبرامج والمقررات التعليمية مناهج نظرية أكثر منها عملية تطبيقية ومقررات كلاسيكية تقليدية تفتقر إلى الحداثة فيشعر المعلمين والدارسين معها بالاغتراب والملل والضجر وعدم التشويق.

إن العملية التعليمية في مدارسنا ومعاهدنا عملية حرفية تعتمد على الكتاب المقرر فقط، كما تعتمد على الامتحانات المثالية كمقاييس لحفظ الطلاب للمادة التعليمية للتحصيل الأكاديمي.

إن العملية التربوية التعليمية في مدارسنا العربية تسير بدون تخطيط حقيقي.

إن إدارة المدرسة العربية لا تزال إدارة بوليسية تعتمد على أساليب السلطة الفوقية بدلا من الاعتماد على أنماط الإدارة الحديثة والقيادة التربوية Leadership الواعية.

إن العملية التربوية التعليمية داخل مدارسنا العربية عملية (أحادية) أي من طرف واحد هو المعلم فقط، فتفتقر بالتالي إلى التفاعل من أطرافها (المعلم والمتعلم والمناهج والإدارة).

عملية التعليم أصبحت عملية روتينية عميقة من التعلم والمناهج السلبي.

كل تلك العوامل ساهمت إلى حد كبير في فشل العملية التربوية التعليمية في مدارسنا ومن ثم صياغة وتنشئة وتخريج إنسان عربي آلي ساذج (كالببغاء) لا يحسن التعبير عن نفسه وذاته.

وحتى لائم النظام التعليمي والتربوي أهداف مجتمعنا العربي والواقع الذي نعيشه لا بد من تحقيق ما يلي:

صياغة أهداف واضحة لنظامها التعليمي والتربوي المدرسي والجامعي.

تعبير الأساليب التعليمية التقليدية والتحفيظية من الروضة والمدرسة وحتى الجامعة.

تغيير المناهج التعليمية والتربوية بحيث تكون مرتبطة ارتباطا وثيقا مع واقع المجتمع وحاجات الأفراد المتعلمين وقدراتهم.

توفير الفرص للمعلمين والأساتذة والمدرسين لرفع مستوياتهم المعرفية والفنية والمهنية.

لا بد لمدارسنا ومؤسساتنا التعليمية وقيادتها الإدارية من استخدام التخطيط بكل أشكاله ومستوياته وصور المختلفة المرحلي منه والاستراتيجي الشامل في عمليات رسم التعليمية أو محاولة تطوير هذه المؤسسات.

5 - الوظائف الاجتماعية للتربية :

التربية نظام اجتماعي أساسي في كل المجتمعات دعت إليه ضرورة ملحة، وهي تنشئ الأطفال تنشئة اجتماعية وتربيهم ليصبحوا مواطنين صالحين في المجتمع ، ومن أهم وظائفها الاجتماعية:

أ - نقل التراث الثقافي المسؤول عن تحويل الأفراد من الطبيعة البيولوجية إلى الطبيعة الإنسانية.

بـ - تجديد التراث الثقافي والإضافة إليه.

جـ - تحديد مركز الفرد الاجتماعي والدور الذي يقوم به.

بعض المؤسسات التربوية وأثرها في تربية الفرد والمجتمع .

من المعروف أن التربية نشاط أو عملية اجتماعية هادفة، وأنها تستمد مادتها من المجتمع الذي توجد فيه ؛ إذ إنها رهينة المجتمع بكل ما فيه ومن فيه من عوامل ومؤثرات وقوى وأفراد ، وأنها تستمر مع الإنسان منذ أن يولد وحتى يموت ؛ لذلك فقد كان من أهم وظائفها إعداد الإنسان للحياة ، والعمل على تحقيق تفاعله وتكيفه المطلوب مع مجتمعه الذي يعيش فيه فيؤثر فيه ويتأثر به.

ولأن هذا التأثر والتأثير لا يُمكن أن يحصل إلا من خلال المؤسسات الاجتماعية المتنوعة التي تتولى مهمة تنظيم علاقة الإنسان بغيره، وتعمل على تحقيق انسجامه المطلوب مع ما يُحيط به من كائناتٍ ومكونات، فإن العملية التربوية مستمرة مع الإنسان منذ أن يولد وحتى يموت؛ وتتم من خلال المؤسسات التربوية الاجتماعية التي تتولى مهمة تربية الإنسان، وتكيفه مع مجتمعه، وتنمية وعيه الإيجابي، وإعداده للحياة فيه. وتُعد هذه المؤسسات التربوية بمثابة الأوساط أو التنظيمات التي تسعى المجتمعات لإيجادها تبعاً لظروف المكان والزمان، حتى تنقُل من خلالها ثقافاتها، وتطور حضاراتها، وتُحقق أهدافها وغاياتها التربوية.

وهنا تجدر الإشارة إلى أن المؤسسات التربوية لا تكون على نمطٍ واحد، أو كيفيةٍ واحدةٍ طول حياة الإنسان، إذ إنها متعددة الأشكال، مختلفة الأنماط، وتختلف باختلاف مراحل عمر الإنسان، وظروف مجتمعه، وبيئته المكانية والزمنية والمعيشية، وما فيها من عوامل وقوى. كما تختلف باختلاف نوعية النشاط التربوي الذي تتم ممارسته فيها.

وهنا يمكن تعَريف المؤسسات التربوية بأنها تلك البيئات أو الأوساط التي تُساعد الإنسان على النمو الشامل لمختلف جوانب شخصيته، والتفاعل مع من حوله من الكائنات، والتكيف مع من ما حوله من مكونات.

ويأتي من أبرز وأهم هذه المؤسسات التربوية في المجتمع الأسرة والمدرسة وجماعة الرفاق إلى جانب المسجد ووسائل الإعلام والأندية وأماكن العمل ونحوها من المؤسسات المختلفة التي تؤثر على تربية الإنسان سواءً كان ذلك التأثير بطريقةٍ مُباشرةٍ أو غير مباشرة .

ومعنى هذا أن تربية الإنسان لا يمكن أن تتم إلا من خلال بعض المؤسسات أو الوسائط الاجتماعية المختلفة . ونظراً لكثرة هذه المؤسسات وتنوعها واختلاف أشكالها وأنماطها، فقد عَرَف المجتمع المسلم عبر تاريخه الطويل عدداً من هذه المؤسسات الاجتماعية التربوية والتعليمية المختلفة التي كانت نتاجاً طبيعياً للعديد من

المطالب والتحديات والتغيرات الحضارية التي طرأت بين حينٍ وآخر على العالم الإسلامي. بل إن كل مؤسسة من المؤسسات التربوية التي عُرفت في الإسلام إنما نشأت استجابةً لحاجةٍ وظروفٍ اجتماعيةٍ معينة .

ويأتي من أبرز هذه المؤسسات التربوية والتعليمية ما يلي :

1 - الأُسرة (المنـزل) :

وهي الخلية الأولى التي يتكون منها نسيج المجتمع ، كما أنها الوسط الطبيعي الذي يتعهد الإنسان بالرعاية والعناية منذ سنوات عمره الأولى . وقد حث الإسلام على تكوينها والاهتمام بها لأثرها البارز في بناء شخصية الإنسان وتحديد معالمها منذ الصغر. وتتكون الأسرة في الغالب من مجموعة أفراد تجمعهم فيها ظروف المعيشة الواحدة؛ وتربطهم رابطةٌ شرعيةٌ قائمةٌ على المودة والمحبة.

وتُعد الأسرة أهم المؤسسات التربوية الاجتماعية التي لها الكثير من الوظائف، وعليها العديد من الواجبات الأساسية حيث تُعتبر بمثابة المحضن الأول الذي يعيش الإنسان فيها أطول فترةٍ من حياته ، كما أن الإنسان يأخذ عن الأُسرة العقيدة، والأخلاق ، والأفكار، والعادات، والتقاليد، وغير ذلك من السلوكيات الإيجابية أو السلبية .

وللأسرة وظائف كثيرةٌ ومتنوعة لاسيما أنها تُعنى بتنمية ورعاية جميع الجوانب الشخصية للإنسان في مختلف مراحل عمره . وعلى الرغم من اشتراك الأسرة المسلمة مع غيرها من الأسر في أداء بعض الوظائف التربوية ؛ إلا أن للأُسرة المسلمة بعضاً من الوظائف التربوية المميزة التي من أبرزها ما يلي :

أ) العمل على تزويد المجتمع المسلم بالذرية الصالحة التي تُحقق قوله صلى الله عليه وسلم: " تزوجوا الولود الودود ؛ فإني مُكاثرٌ بكم " (رواه النسائي). والتي تكون عاملاً قوياً في تحقق واستمرار الحياة الأُسرية، وضمان استقرارها.

ب) تحقيق عوامل السكون النفسي والطمأنينة لجميع أفراد الأسرة حتى تتم عملية تربيتهم في جوٍّ مُفعمٍ بالسعادة بعيداً عن القلق والتوتر والضياع . ويأتي ذلك تحقيقاً لقوله تعالى : } وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجاً لِتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُمْ مَوَدَّةً وَرَحْمَةً إِنَّ فِي ذَلِكَ لآياتٍ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ{ (سورة الروم : الآية رقم 21) .

ج) حُسن تربية الأبناء والقيام بواجب التنشئة الاجتماعية الإيجابية ، والعمل على صيانة فطرتهم عن الانحراف والضلال ، تحقيقاً لقوله صلى الله عليه وسلم :" كُلُّ مولودٍ يُولدُ على الفطرة فأبواهُ يُهوِّدانِهِ ، أو يُنصِّرانِهِ ، أو يُمجِّسانِهِ " (رواه البخاري) .

د) توفير مقومات التربية الإسلامية الصحيحة لأفراد الأسرة عن طريق العناية بمختلف الجوانب الشخصية للإنسان (روحياً، وعقلياً، وجسمياً). والحرص على توازنها وتكاملها لما لذلك كله من الأثر الكبير في تشكيل وتكوين الشخصية المسلمة السوية، والعمل على تفاعلها وتكيفها مع ما حولها من المكونات ، ومن حولها من الكائنات بصورةٍ ايجابيةٍ ، ومستمرةٍ طول فترة الحياة .

هـ) الحرص على توعية أعضاء الأسرة وخاصة الصغار منهم بكل نافعٍ ومفيد ، والعمل على تصحيح مفاهيمهم المغلوطة ، وحمايتهم من كل ما يُهدد سلامتهم وسلامة غيرهم ، وتعليمهم الأخلاق الكريمة، والآداب الفاضلة، والعادات الحسنة حتى يشبون عليها، ويتعودون على مبدأ التحلي بالفضائل، والتخلي عن الرذائل .

و) إكساب أعضاء الأسرة الخبرات الأساسية والمهارات الأولية اللازمة لتحقيق تكيفهم وتفاعلهم المطلوب مع الحياة ، وإكسابهم الثقة بالنفس، والقدرة على التعامل مع الآخرين .

وهنا تجدر الإشارة إلى أن الدور التربوي للأُسرة في عصرنا الحاضر قد تقلص بعض الشيء ولم يعد بنفس المنـزلة التي كان عليها من قبل، والسبب في ذلك أن هناك مؤسساتٍ اجتماعيةٍ أُخرى تمكنت في العصر الحاضر من مُزاحمة الأسرة والسيطرة على معظم الوقت الذي يقضيه الإنسان تحت تأثيرها ومن هذه المؤسسات وسائل الإعلام التي تُعد بحق في عصرنا أهم وأبرز المؤسسات التربوية الاجتماعية المؤثرة تأثيراً فاعلاً في حياة الإنسان صغيراً كان أو كبيراً، جاهلاً أو مُتعلماً ، ذكراً أو أُنثى .

6 - الدور التربوي للأسرة :

يأتي مفهوم البيت والأسرة دائماً مع وجود الأبناء فالهدف من تكوين الأسرة هو حصول الوالدين على أبناء وبمعنى آخر فالأسرة كيان يتم بناءه من أجل الوصول إلى أهداف معينة أهمها إنجاب الأبناء وتربيتهم، والواقع أن تربية الأبناء ليس بالأمر السهل بل هي مسؤولية كبيرة تقع على عاتق الأسرة حيث يتطلب الأمر الكثير من الجهد والتخطيط فإذا ابتغى الوالدان التوفيق في تربية أبناء صالحين وبناء مستقبل واعد لهم ينبغي عليهما تحديد أهداف تربوية معينة ومعرفة الوسائل والطرق اللازمة للحصول على تلك الأهداف حيث يشكل ذلك برنامجاً تربوياً متكاملاً وعلى الوالدين تربية أبنائهم وفق هذا البرنامج.فالوالدان اللذان لا يفكران في تربية أبنائهم لا يحق لهما انتظار المعجزة والمستقبل من أبنائهم فكما نسمع في الزراعة اصطلاحات الري والغرس وجني الثمار ففي عملية التربية والتعليم أيضاً ما يشابه ذلك أي أن الأبناء يعتبرون الثمار الناتجة من الجهود التربوية للوالدين وهناك جوانب أساسية في التربية ينبغي على الأسرة مراعاتها أهمها :

أولاً : تنمية شخصية الطفل واكتشاف القدرات الذاتية :

الإنسان في طفولته يملك مواهب فكرية ونفسية وعاطفية وجسمية ووظيفة الأسرة تنمية هذه المواهب واكتشاف القدرات والصفات التي يملكها أبنائهم والتعرف إلى نقاط القوة والضعف وفي الواقع تختلف قابلية الأطفال ومقدرتهم في تلقي الدروس حيث التباين الفردي والتنوع في الميول والاتجاهات وفي هذا الجانب ينبغي على الأسرة والمدرسة مراعاة ذلك.

ثانيا : تنمية العواطف والمشاعر:

العواطف والمشاعر مثلها مثل غيرها من مقومات الشخصية لدى الإنسان تحتاج إلى التربية والإرشاد ولعل من أهم العوامل التي يجب أن تراعيها الأسرة اللامبالاة وعدم الاكتراث والاهتمام بمطالبهم لأن هذه المشاعر

هي علامات تدل على ميل نحو بعض الأمور أو بالعكس تفسر نفوره وعدم ميله نحو أمور أخرى فإذا علم الوالدان ذلك أمكنهم تصحيح المسار نحو الوجهة السليمة.

ثالثاً : تنظيم وقت الطالب واستغلال ساعات الفراغ :

هذا الجانب من أهم الجوانب التي يجب على الأسرة مراعاتها حيث يعتبر الفراغ مشكلة المشاكل عند الشباب وعليه فإن المسؤولية تقع على ولي الأمر فيجب عليه تنظيم وقت الطالب بحيث يكون هناك وقت كافي ومناسب للمذاكرة ووقت مناسب آخر للترفيه في الأشياء المفيدة وفي هذا الجانب يعتبر قرب ولي الأمر من أبنائه ومتابعته لهم ومنحهم الرعاية هي أقصر الطرق لسد ساعات الفراغ.

رابعاً : مراعاة توفير الحاجات النفسية :

إن الأطفال لهم حاجات نفسية مختلفة منها اطمئنان النفس والخلو من الخوف والاضطراب والحاجة للحصول على مكانة اجتماعية واقتصادية ملائمة والحاجة إلى الفوز والنجاح والسمعة الحسنة والقبول من الآخرين وسلامة الجسم والروح، وعلى الوالدين إرشاد أبنائهم وتربيتهم التربية الصحيحة حتى لا تنحرف حاجاتهم فتتولد لديهم مشكلات نفسية واجتماعية .

خامسا : اختيار الأصدقاء :

تعتبر الصداقة وإقامة العلاقات مع الآخرين من الحاجات الأساسية للأبناء خصوصاً في سن الشباب فالأطفال والناشئون يؤثرون على بعضهم البعض ويكررون ما يفعل أصدقاؤهم وبكل أسف يتورط عدد من شبابنا في انحرافات خلقية نتيجة مصاحبة أصحاب السوء ، ومن أجل اختيار الصديق الصالح يجب على الوالدين أو على الأسرة كلها توضيح معايير الصداقة لأبنائهم وصفات الصديق غير السوي مع المتابعة المستمرة لذلك.

سادسا : العلاقات الأسرية وأسس التعامل مع الأبناء :

إذا بنيت علاقات الأسرة على الاحترام سيكون بناؤها قوياً متيناً وهذا في الواقع يؤثر تأثيراً إيجابياً على مستقبل الأبناء وعلاقاتهم الاجتماعية وإذا عامل الأبوان أبناءهم معاملة حب وتكريم فإن حياتهم تكون خالية من القلق والاضطراب أما استعمال العنف والألفاظ البذيئة يسبب إضعاف شخصية الابن وتوتره وعموماً ينبغي التوازن في التربية أي لا إفراط ولا تفريط حتى لا تكون هناك نواحي عكسية.

سابعاً : القدوة الحسنة :

الأطفال يقلدون في سلوكياتهم الآباء والأمهات والمعلمين فالأطفال الصغار يتأثرون أكثر بآبائهم وأمهاتهم لكن عند ذهابهم إلى المدرسة يتأثرون أكثر بمعلميهم، وعلى هذا يجب أن يعلم المربون أن أفكارهم وسلوكهم وكلامهم نموذج يحتذى به من قبل الأبناء وعليه يجب أن يكونوا قدوة في كافة تصرفاتهم.

2) المسجد :

يُعد المسجد أبرز وأهم المؤسسات الاجتماعية التربوية التي ارتبطت بالتربية الإسلامية ارتباطاً وثيقاً نظراً لعددٍ من العوامل التي أدت في مجموعها إلى ذلك الارتباط والتلازم، لاسيما وأن المسجد لم يكن في المجتمع المسلم الأول مجرد مكان لأداء العبادات المختلفة فقط بل كان أشمل من ذلك ؛ إذ كان جامعاً لأداء العبادات من الفرائض والسُنن والنوافل، وجامعةً للتعليم وتخريج الأكفاء من الخلفاء والعلماء والفقهاء والأمراء، ومعهداً لطلب العلم ونشر الدعوة في المجتمع ، ومركزاً للقضاء والفتوى ، وداراً للشورى وتبادل الآراء، ومنبراً إعلامياً لإذاعة الأخبار وتبليغها، ومنزلاً للضيافة وإيواء الغرباء، ومكاناً لعقد الألوية وانطلاق الجيوش للجهاد في سبيل الله تعالى ، ومنتدًى للثقافة ونشر الوعي بين الناس، إلى غير ذلك من الوظائف الاجتماعية المختلفة.

وبذلك يمكن القول إن المسجد في الإسلام يُعد جامعاً وجامعةً، ومركزاً لنشر الوعي في المجتمع، ومكاناً لاجتماع المسلمين، ولم شملهم ، وتوحيد صفهم . وهو بحق أفضل مكانٍ، وأطهر بقعةٍ، وأقدس محلِّ يمكن أن تتم فيه تربية الإنسان المسلم وتنشئته، ليكون بإذن الله تعالى فرداً صالحاً في مجتمعٍ صالحٍ.

ولعل من أهم ما يُميز رسالة المسجد التربوية في المجتمع المسلم أنه يُعطي التربية الإسلامية هويةً مميزةً لها عن غيرها، وأنه مكانٌ للتعليم والتوعية الشاملة، التي يُفيد منها جميع أفراد المجتمع على اختلاف مستوياتهم، وأعمارهم، وثقافاتهم، وأجناسهم، إضافةً إلى فضل التعلم في المسجد ، وما يترتب على ذلك من عظيم الأجر وجزيل الثواب. فقد روي عن أبي هريرة رضي الله عنه أنه قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: " وما اجتمع قومٌ في بيتٍ من بيوت الله ، يتلون كتاب الله ، ويتدارسونه بينهم إلا حفتهم الملائكة ، ونزلت عليهم السكينة ، وغشيتهم الرحمة، وذكرهم الله فيمن عنده " (رواه ابن ماجة ، ج 1، الحديث رقم 225 ، ص 82) .

3) المدرسة :

وهي من أهم وأبرز المؤسسات الاجتماعية التربوية التي أنشأها المجتمع للعناية بالتنشئة الاجتماعية لأبنائه ، وتربيتهم ، وتهيئتهم ، وإعدادهم للحياة . كانت تربية الأبناء قبل إنشاء المدارس بيد الآباء ورجال الدين وكان الأطفال يتعلمون عن طريق تقليد الكبار ونتيجة لتضخم التراث البشري وصعوبة تقليد الصغار للكبار نشأت الحاجة للمدارس.

فالمدرسة مؤسسة اجتماعية تعمل على تحقيق أهداف المجتمع والمحافظة عليها من خلال مسئوليتها بتربية التلاميذ وإعدادهم بالمعلومات والاتجاهات والقيم اللازمة لهم في الحياة.

ولقد تميز القرن العشرين بازدياد إشراف الدول على التعليم لدرجة أن معظم الدساتير الحديثة تتضمن مواد تتعلق بالتعليم من حيث تخطيطه وتنظيمه وتمويله, كما توسعت الدول في فتح المدارس من أجل المحافظة على التراث الثقافي للمجتمع وإعداد المواطنين بما يتفق وخصائص المجتمع وأهدافه, وهو مما يجب أن يقوم به المنهج ويعمل على تحقيقه.

فالمدرسة لا تعمل في فراغ وإنما لها علاقة بكل مؤسسات المجتمع من الأسرة, المؤسسات الدينية, وسائل الإعلام, مؤسسات أخرى مثل السينما والمسرح والأندية والجمعيات والمعارض والمكتبات والمتاحف.

إن الوظيفة الأولى للمدرسة هي إعداد الناشئة للمحافظة على القيم والمبادئ الأساسية السائدة في المجتمع فمن واجب القائمين على تخطيط المنهج تحليل هذه القيم والمبادئ للتمكن من وضع منهاج تربوي يساير الأوضاع الاجتماعية ويلبي احتياجاتها. وانطلاقاً من أهمية التعليم كقوة فاعلة في تحقيق الأهداف التي يسعى إليها كل مجتمع فقد أصبح وظيفة عامة تشرف عليها الدولة, وهذا ما دفع معظم الدول الحديثة إلى جعل التعليم مجانياً وإلزامياً لفترة من الوقت المنهج يقوم على أساسين هما:

- فهم الأهداف الاجتماعية فهماً عميقاً والعمل على تلبيتها.
- قيام المدارس بدور إيجابي في مساعدة التلاميذ على تحليل وفهم تلك الأهداف وتنفيذها .

من أول واجبات المدرسة تزويد التلاميذ بالقدر المناسب من ثقافة مجتمعهم الذي يعيشون فيه, ولا بد لمعرفة العلاقة بين المنهج المدرسي وثقافة المجتمع من توضيح مفهوم الثقافة وما أصابه من تطور.

فالثقافة – أو التراث الثقافي– هي طريقة الحياة الكلية للمجتمع بجوانبها الفكرية والمادية وتشمل الثقافة اللغة وأسلوب تناول الطعام وارتداء الملابس والعادات والتقاليد والمعارف العلمية والنظم العائلية والاقتصادية والسياسية, ومما يعتنقه الناس من قيم دينية وخلقية وآراء سياسية وغيرها من أساليب الحياة.

وقد نتج عن هذا التطور في مفهوم الثقافة تغير في مفهوم المنهج فبعد أن كانت المناهج تتناول الجانب الفكري المعرفي من حياة المجتمع أصبحت تتناول أوجه الحياة التي تؤثر في الفرد والمجتمع. وعلى الرغم من أنه لا يُعرف متى وأين وكيف ظهرت أول مدرسةٍ في التاريخ إلا أنه يُمكن القول إنها ظهرت عندما دعت الحاجة إليها . ولعل من أبرز وأهم وظائف المدرسة ما يلي :

* أنها تعمل على تبسيط ونقل التُراث المعرفي والثقافي ونحو ذلك من جيل الكبار إلى جيل الصغار ، أو من المعلمين إلى الطلاب تبعاً لما يتناسب واستعداداتهم وقدراتهم المختلفة، فينتج عن ذلك جيلٌ متعلمٌ ومُثقف .
* أنها تعمل على استكمال ما كان قد تم البدء فيه من تربيةٍ منزلية للفرد، ثم تتولى تصحيح المفاهيم المغلوطة ، وتعديل السلوك الخاطئ ، إضافةً إلى قيامها بمهمة التنسيق والتنظيم بين مختلف المؤسسات الاجتماعية ذات الأثر التربوي في حياة الفرد فلا يحدث نوع من التضارب أو التصادم أو العشوائية .
* أنها تقوم بدورٍ كبيرٍ في عصرنا الحاضر حينما تكون في معظم الأحيان بديلاً للأُسرة إذ يتشرب الصغار فيها عادات وقيم وأخلاق وسلوكيات مجتمعهم الذي يعيشون فيه .
* أنها بمثابة مركز الإشعاع المعرفي في البيئة التي توجد فيها، إذ إنها تُقدم للمجتمع كله خدماتٍ كثيرة ومنافع عديدة من خلال نشر الوعي الصحيح بمختلف القضايا ، وكيفية التعامل السليم مع من حول الإنسان وما حوله .
* أنها تعمل على إشاعة الوعي الإيجابي عند أبناء المجتمع تجاه مختلف القضايا الفردية أو الجماعية سواءً كان ذلك بطريقٍ مُباشرٍ أو غير مُباشر .

4) وسائل الإعلام :

وهي مؤسسات اجتماعية تربوية إعلامية تكون في العادة مرئيةً، أو مسموعةً، أو مقروءة. وتُعد هذه الوسائل على اختلاف أنواعها من أهم وأبرز الوسائط التربوية في عصرنا الحاضر، وأكثرها تأثيـراً على تربية وثقافة ووعي الإنسان، حيث تُقدم برامج مختلفة وثقافات متنوعة من خلال وسائلها الجماهيرية المختلفة التي منها : الإذاعة، والتلفزيون، والفيديو، والصحافة، وشبكة الإنترنت، وأشرطة التسجيل السمعية، والسينما، والمسارح، والمعارض، والمتاحف، وغيرها من الوسائل الأُخرى التي تُخاطب جميع الفئات، ومختلف الأعمار، وتدخل كل بيت، وتصل إلى كل مكان. وتمتاز وسائل الإعلام بقدرتها الفائقة على جذب اهتمام الناس من مختلف الأعمار، والثقافات، والبيئات. كما تمتاز بأن لها تأثيراً قويًّا على الرأي العام في مختلف الظروف، وأن تأثيرها يصل إلى قطاعاتٍ عريضةٍ من فئات المجتمع، وهذا يعني أنه من المهم جدًّا استثمارها ، والإفادة منها، والعمل على تسخيرها بشتى الطرق والكيفيات لخدمة أهداف وأغراض التربية الإسلامية، عن طريق التنسيق المستمر بين هذه الوسائل وغيرها من المؤسسات التربوية الأُخرى في المجتمع .وعن طريق إسناد مهمة الإشراف عليها لمن تتوافر فيه الكفاءة الدينية والخُلقية والعلمية والمهارية .

- الإعلام العربي والتربية :

تعتبر وسائطنا ووسائلنا الإعلامية العربية أو كما نسميها بوسائل الاتصال الجماهيرية أو أدوات تستهدف السلطة بها ومن خلال التأثير بالجماهير والناس بشكل عام، حيث تستطيع هذه الوسائل أن تلعب دورا حاسما ومؤثرا في تشكيل اتجاهات الرأي العام وتحديد المواقف والاتجاهات نحو مختلف القضايا والمشكلات التي تواجهها المجتمعات، ومثلما لها دورا هاما جدا وفعالا إعلاميا فإن لها أيضا دورا تعليميا وتربويا في عملية النمو السلوكي للفرد والجماعة إلى الحد الذي تمارس فيه السيطرة على عملية الإرشاد والتوجيه فرديا وجماعيا، وقد أوضح (بروان 1980) و(موليندا 1983) خصائص هذه الوسائل في مجال الإبداع والابتكار من حيث أنها:

- تعمل على إثراء خبرات الطفل المتعلم من المعلومات والمعارف في جميع مجالات المعرفة كالرموز أو الصور الذهنية المسموعة أو المركبة والكلمات المقروءة.
- تساعد على تنمية المهارات اللازمة للسلوك الإبتكاري.
- تنمية الاتجاهات الايجابية والتفكير الإبتكاري في حل المشكلات.
- زيادة خبرات الطفل وتجاوزه حدود الزمان والمكان فتزداد قدرات الطفل على التعرف على المجتمع الذي تعيش فيه والتعامل معه.
- تنمية قدرة المتعلم على الخيال والتفكير وحل المشكلات.

لأن وسائل الاتصال الجماهيري تعتبر من أهم مصادر المعرفة بل ومن أقوى وسائل ووسائط التربية فقد كان من واجبها إن يكون دورها باعتبارها جزء من العملية التربوية الشاملة متكاملا مع دور كل المدرسة والأسرة والمؤسسات الاجتماعية والتربوية الأخرى. فالتعليم يبقى قاصرا إذا لم ترافقه تربية غير مباشرة عن طريق

وسائط ووسائل الإعلام المختلفة ولذلك يجب علينا أن نحدد مسبقا الهدف من العملية الإعلامية هذه وهو الوصول إلى درجة كبرى من التغيير في طبيعة تركيبة المجتمع التقليدية أو الشخصية الفرد، ولهذا فلا بد للعملية الإعلامية أن تكون متفاعلة ايجابيا مع العملية التربوية وبالعكس، زان يقف منها موقف المساند على اعتبار أ، الإعلام يستطيع أن يمارس دورا تربويا صحيحا. والحقيقة التي لا بد من ذكرها هنا هو هذا الخلل وعدم التوازن بين التربية والوسائل العربية ثم انعدام التنسيق إنما يرجع أساسا إلى عدم التكامل أولا بين السياسات الإعلامية العربية ذاتها ثم انعدام التنسيق ثانيا بينها وبين السياسات التربوية، لأنه لا بد أن يكون لوسائل الإعلام والاتصال الجماهيرية العربية دورا هاما وفعالا في العلمية التربوية بشرط إن يحسن استخدام هذه الأجهزة وتسخرها لخدمة مصالح الإنسان العربي وحاجاته وطموحاته.

5) النـوادي أو الأندية :

وهي مؤسسات اجتماعية تربوية تكون في الغالب (ثقافيةً، أو رياضيةً، أو اجتماعية). وقد كثُر انتشارها في المجتمعات المعاصرة.وتُعد أماكن يلتقي فيها الإنسان مع فئـةٍ من الناس الذين يجمعهم هدفٌ مشترك،أو مصلحةٌ مشتركةٌ، حيث إنها تُقدم إمكاناتٍ هائلةً لحياةٍ اجتماعيةٍ يُقبل عليها الأفراد باختيارهم وطواعيتهم ، ليتمتعوا في رفقة زملائهم وأقرانهم بجوٍ من المرح والعمل. وفي الأندية فرصٌ متعددةٌ لممارسة الرياضة المفضلة، وتكوين العلاقاتٍ الاجتماعية مع الآخرين. وتزداد أهمية الأندية في التنشئة الاجتماعية – كما يُشير إلى ذلك بعض الباحثين - مع زيادة عجز الأُسرة عن توفير الفرص الكافية والمناسبة لممارسة النشاطات الرياضية، والاجتماعية، والثقافية المختلفة .

وللنوادي (الأندية) صورٌ مختلفةٌ ومتنوعةٌ تبعاً لمستوى وعي وثقافة المجتمع وظروفه المختلفة، فمن النوادي ما يكون مخصصاً للرياضة البدنية وممارسة ألعابها ونشاطاتها المختلفة. ومنها ما يكون مخصصاً للعناية بالجوانب الثقافية والأنشطة الأدبية والفعاليات الفكرية، ومنها ما هو اجتماعيٌ يهتم بخدمة المجتمع وتلبية احتياجات أفراده . إلا أنها تشترك جميعاً في أن لها آثاراً هامةً في بناء شخصية الإنسان، وتحديد اتجاهاته، وتكوين ثقافته وفكره ، لاسيما في فترة الشباب من العمر التي يُكثر الإنسان خلالها من تواصله مع هذه المؤسسات بصورةٍ أو بأُخرى .

كما أن من آثارها الإيجابية شغلها لأوقات الفراغ عند الإنسان بما يعود عليه بالنفع والفائدة. وليس هناك من شك في أن التربية الإسلامية تُعنى بالنوادي على اختلاف أنواعها لكونها مؤسساتٍ اجتماعيةٍ تربويةٍ لها أثر بارزٌ ودورٌ فاعلٌ في تربية الإنسان المسلم وتحديد معالم شخصيته، وتحرص على أن تُخضع هذه النوادي وما فيها من أنشطةٍ وفعالياتٍ متنوعة للإشراف المُستمر الواعي، والتوجيه الصحيح المنضبط الذي يتلاءم ويتوافق مع مبادئ الدين الإسلامي الحنيف، ولا يتعارض بأي حالٍ مع تعاليمه وتوجيهاته في مختلف المجالات والميادين الحياتية .

6) المكتبات العامة :

وهي أماكن خاصة تتوافر فيها الكُتب، والمراجع ، والمواد المطبوعة أو غير المطبوعة التي تُقدِّم عدداً من الخدمات التعليمية، والتثقيفية، والإعلامية، والتوعية اللازمة لأفراد المجتمع. وعادةً ما تكون هذه المكتبات تحت إشراف بعض الجهات الرسمية. كما أنها قد تكون مُلحقةً ببعض المؤسسات الاجتماعية كالمؤسسات التربوية والتعليمية، والجوامع، والنوادي، وبعض المرافق الاجتماعية الأُخرى. وقد تكون بعض المكتبات خاصةً ببعض الأفراد .

ويأتي من أبرز مهام المكتبات تسهيل مهمة الإطلاع والقراءة على القراء وطلاب العلم ، وتمكين الباحثين والدارسين من القيام بمهمة البحث والدراسة بأنفسهم من خلال المكتبات بالعودة إلى المصادر والمراجع العلمية والأدبية ونحوها ؛ حيث تقوم المكتبات بتوفير أهم المؤلفات والمُصنفات فيها لتكون بين يدي القراء والباحثين عند الرغبة في العودة إليها .

كما أن من أبرز مهام المكتبات تيسير سبل الإطلاع على محتوياتها من خلال نظام الإعارة الخارجية للراغبين في ذلك من روادها أو غيرهم من أفراد المجتمع . وللمكتبات العديد من المناشط التي تُسهم من خلالها في نشر الثقافة والمعرفة، وخدمة القضايا التربوية والتعليمية والاجتماعية ونحوها . ولعل من أبرز هذه المناشط والإسهامات تنظيم المسابقات الثقافية، وعقد الدورات التدريبية، وإقامة المحاضرات والندوات المتنوعة، وتنظيم معارض الكتاب، ونحو ذلك من النشاطات المختلفة .

<u>7) جماعات الرفاق:</u>

وهي نوعٌ من المؤسسات الاجتماعية التربوية التي لها تأثيرٌ كبير في تربية الإنسان انطلاقاً من كونه كائناً حيًّا اجتماعيًّا يميل بفطرته إلى الاجتماع بغيره، ولذلك فإن جماعة الرفاق في أي مجتمع بمثابة جماعةً أوليةً شأنها شأن الأُسرة في الغالب، لأنها صغيرة العدد، وتكون عضوية الفرد فيها تبعاً لروابط الجوار، والشريحة العُمرية، والميول، والدور الذي يؤديه الفرد في الجماعة .

ولجماعات الرفاق أثرٌ فاعلٌ في تربية الإنسان وتكوين شخصيته لاسيما في سنوات مرحلتي الطفولة والمراهقة، حيث يكون أكثر تأثراً بأفراد هذه الجماعات الذين يكونون عادةً من الأنداد، سواء كانوا زملاء دراسةٍ، أو رفاق لعبٍ، أو أصدقاء عمر، أو غيرهم ممن يُرافقهم الإنسان لفترات طويلةٍ أو قصيرةٍ. ولعل تأثير جماعة الرفاق على الإنسان عائدٌ إلى اختلاف أفرادها، وتنوّع ثقافاتهم، واختلاف بيئاتهم .

وهنا تجدر الإشارة إلى أن أماكن العمل سواءً كانت رسميةً أو تطوعية تُعد من جماعات الرفاق إلا أنه يغلب عليها الطابع الرسمي في العادة، وهي مؤسسات اجتماعيةٌ ذات تأثيرٍ هامٍّ على تربية الإنسان بعامةٍ نظراً لما يترتب على وجوده فيها من احتكاك بالآخرين، إضافةً إلى أنه يقضي فيها جزءاً ليس باليسير من وقته الذي يكتسب خلاله الكثير من المهارات، والعادات، والطباع، والخبرات المختلفة. والمعنى أن جماعات الرفاق توجد وتُمارس نشاطاتها المختلفة في المكان الذي يجتمع فيه أفرادها، حيث تجمعهم – في الغالب – الاهتمامات

المشتركة والنشاطات المرغوب فيها كالنشاطات الرياضية، أو الترويحية، أو الثقافية، أو الاجتماعية، أو الوظيفية، أو التطوعية، ونحوها .

كما أن لكل جماعة من جماعات الرفاق ثقافةً خاصةً بهم، وهذه الثقافة تُعد فرعيةً ومتناسبةً مع مستوياتهم العقلية والعُمرية، وخبراتهم الشخصية، وحاجاتهم المختلفة، إلا أنها تختلف من جماعةٍ إلى أخرى، تبعاً للمستويات الثقافية والتعليمية والعُمرية، والأوساط الاجتماعية المتباينة .

وقد اهتمت التربية الإسلامية بجماعات الرفاق وأدركت أهميتها ودورها الفاعل في التأثير على سلوك الأفراد سواء كان ذلك التأثير سلبيًّا أو ايجابيًّا؛ ولعل خير دليلٍ على ذلك ما روي عن أبي موسى الأشعري رضي الله عنه أنه قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : " مثلُ الجليس الصالح و السَّوءِ كحامل المسك ونافخ الكير ، فحامل المسك إمَّا أن يُحْذِيَكَ، وإمَّا أن تبتاع منه، وإمَّا أن تجد منه ريحًا طيِّبَةً ، ونافخُ الكِيرِ إمَّا أن يُحرق ثيابك، وإما أن تجد ريحًا خبيثةً "(رواه البخاري). وعلى الرغم من تعدد أنواع هذه المؤسسات الاجتماعية وتعدد وظائفها وواجباتها إلا أن علاقة الإنسان المسلم بالمؤسسات التربوية في المجتمع تنطلق من كون التربية الإسلامية عمليةً تمتاز بخاصية الشمول والاستمرارية والتجدد، إذ إنه لا حد نهائي لتربية الإنسان المسلم ، فهو طالب علم ومعرفة منذ أن يولد وحتى يموت ، ولذلك فإن تربيته الشاملة ليست محدودةً بزمنٍ ما، أو مرحلةٍ معينةٍ، ولا تقتصر مسؤوليتها على مؤسسةٍ دون أُخرى، ولكنها مسؤولية جميع المؤسسات والأوساط التربوية في المجتمع ، لأن الإنسان يمكن أن يكون في عضواً في عدة مؤسسات تربوية تعليمية ما دام حيًّا، فمثلاً يكون الولد فرداً في أسرة، وطالباً في مدرسة، وعضواً في النادي الرياضي، ومداوماً على الصلاة وحلقات العلوم في المسجد المجاور. وقد يكون الوالد أباً في المنزل، ومدرساً في مدرسة، أو طبيباً في المستشفى، وهو إداريٌّ في النادي، ومساهم في نشاط الإذاعة والتلفزة . وتكون السيدة أُمًّا في المنزل، وعضو في الجمعية النسائية، وطبيبةً أو مديرة. وهكذا فحياة المسلم أو المسلمة كُلها خيرٌ وإنتاج ، تعتمد على مزيدٍ من التربية والتعليم.

والخلاصة، أن للمؤسسات التربوية المختلفة في المجتمع المسلم أهميةً بالغةً، وأثراً بارزاً في العملية التربوية بعامة والتعليمية بخاصة، الأمر الذي يفرض على المهتمين في الميدان التربوي والتعليمي مزيداً من العناية والاهتمام بها، والحرص على أن تكون مُتميزةً في المجتمع المسلم، ومُختلفةً عن مثيلاتها في المجتمعات الأُخرى، نظراً لكون المجتمع المسلم ينفرد عن غيره من المجتمعات الأُخرى بمصادره، وأهدافه، وغاياته، وخصائصه التي تفرض على مؤسساته التربوية المُختلفة في المجتمع المُسلم أن تكون فريدةً هي الأُخرى، ومُتميزةً، وقادرةً على تحقيق ما هو مرجوٌّ منها، لأنها هي المسئولة عن تربية الإنسان المسلم، وإعداده لممارسة أدواره ووظائفه الاجتماعية المختلفة في الحياة.

العلاقة بين المؤسسات التربوية وأثر ذلك على تربية المتعلم :

إن المؤسسات التربوية الاجتماعية تعمل كوسيلة للسيطرة الاجتماعية،فإن كانت تشكل كلا متحدا ومنسجما ومتكاملا فإن حياة الفرد تتعرض لأقل الضغوط، فالأسرة تنسجم داخل المؤسسة الاقتصادية والدينية ...لكن هذا

لا يعني ألا يكون هناك تغيير وتأثير على شخصية المتعلم، فالتطورات الاقتصادية و الأفكار الجديدة قد تتعارض مع التقاليد القديمة.

د رشيد ادبها بتصرف

التربية والثقافة

والتغير الاجتماعي

1 - التربية والتغير الاجتماعى :

تتغير المجتمعات وتتطور ويصيبها التجديد في النواحي المادية والاجتماعية خاصة في هذا العصر الذي نعيش فيه والذي تحاول جمهورية مصر العربية أن تقفز فيه إلى الأمام قفزات سريعة لتعويض ما فاتها من عصور الكبت والانعزال والحرمان لتلحق بالركب الحضاري، لتجد لها مكانا يتناسب مع ماضيها ويبنيه عقول أبنائها وسواعدهم، ولما كانت التربية وسيلة أساسية لزيادة العناصر الثقافية الجديدة، ووسيلة المجتمع أيضا للقضاء على المشكلات الاجتماعية التي تنشأ عن انتشار هذه العناصر الثقافية الجديدة وصراعها مع العناصر الثقافية السائدة، فإن علاقة التربية بالتغير الاجتماعي علاقة متبادلة لا نستطيع إغفالها.

ولقد نادى كثير من المربين بأن التربية في المدارس يجب أن ترتبط ارتباطا وثيقا بالقوى المختلفة التي تسبب التغير الاجتماعي، وفي السنوات الأخيرة اهتم المربون اهتماما كبيرا بمشكلة تكامل المدرسة مع الحياة الاجتماعية. واختلفت آراء المربين حول مسؤولية المدرسة في فترة التغير الاجتماعي، كيف تتعامل مع القوى الاجتماعية التي حدثت بالفعل في المجتمع أحسن ما يكون الانعكاس. وهذه ولا شك نظرة بسيطة تجعل من التربية وسيلة تتبع المجتمع ولا تقوده، كالمرآة تعكس الضوء ولا تولده. ثم تطورت النظرة إلى التربية ونادى آخرون بأن المدارس يجب أن تقوم بدور فعال في توجيه التغير الاجتماعي الجديد.

والمدرسة جزء لا يتجزأ من النظام الاجتماعي السائد، وعلى هذا فهي تتأثر ولا شك بما يسود المجتمع من تغيرات اجتماعية، وإنها تتبع وتعكس هذا النظام الاجتماعي السائد. هذا معناه أن التربية لا تنفصل عن المجتمع وإنما هي من لحمته وسداه، وينتج عن ذلك أن تصبح التربية عاملا فعالا في بناء النظام الاجتماعي المقبل للمجتمع. وبذلك ينتفي السؤال الثنائي الذي يقول: هل يجب على المدرسة أن تسهم أو لا تسهم في بناء المجتمع الجديد، فهذه الثنائية لا وجود لها في الواقع، إذ أن المدرسة تسهم بالفعل في هذا البناء. ولكن المشكلة التي تتطلب السؤال هي كيف تسهم التربية في هذا البناء؟

ولعلنا إذا نظرنا للمجتمعات الجديدة لوجدنا أن التربية أسهمت إسهاما فعالا في بنائها، فبناء تركيا الجديدة على يد كمال أتاتورك لم يكن ليتم وليصل إلى نتائجه لو لم تكن التربية وسيلته الفعالة. وفي عملية البناء الاجتماعي الحاضر في المجتمع العربي في مصر، تقوم على التربية بمسؤولياتها الكبيرة في هذا الميدان فالجيل الجديد في مصر الذي يؤمن بالثورة ومبادئها، إنما هو في تكوينه الأساسي نتاج للتربية وللمدرسة بصفة خاصة. وعلى هذا عندما ناد الرئيس جمال عبد الناصر بالثورة الثقافية إنما كان يهدف إلى أن تصل مبادئ الثورة السياسية والاقتصادية والاجتماعية إلى نفوس الأفراد وأن تتغلغل في شخصياتهم، فتتجاوز السطح إلى الأعماق، والثورة الثقافية هي هدف التربية ومطلبها الأول.

والتربية على هذا الأساس عليها أن تختار القوى العلمية والتكنولوجية والثقافية الجديدة التي تحدث التغير في النظام القديم وتبحثها وتقدرها وتقوم بأدوارها ونتائجها وأن تجعل من المدرسة الحليفة الأولى للوصول إلى هذه النتيجة. ومعنى هذا أن التربية عامل هام من عوامل التغير الاجتماعي لا تعكس فقط فتتبع وإنما تولد التجديد فتحتل مركز القيادة.

والتربية عندما تعكس التطور الاجتماعي في المجتمع إنما تساعد عملية انتشار المخترعات الجديدة على أداء وظيفتها، فإذا كانت التغيرات التكنولوجية قد دخلت المجتمع الحديث فإن انتشارها يحتاج إلى أن نعد للمصانع مثلا العمال المهرة والمهندسين اللازمين للقيادة، ثم نعد الأسرة للتغيرات الاجتماعية المصاحبة والناتجة عنها. والتربية تقوم بهذه المهمة عن طريق المدرسة التي هي المؤسسة التربوية المقصودة.

ولكن المدرسة من ناحية أخرى تستطيع أن تتعدى هذا الدور، فتبشر بالتغير الاجتماعي، وتعمل على توجيه الأنظار إليه وإعداد العقول له وهي بذلك تعد الأفراد لكي يقوموا بدورهم في إحداث التغير، إذ إنهم يخرجون من المدرسة وقد اكتسبوا اتجاهات عقلية معينة يواجهون بها مجتمعهم، فيعملون على القيام بمسؤولياتهم في تغييره وعلى هذا تستطيع المدرسة أن تسهم في بناء مجتمع جديد.

وعلى التربية في فترة التغير الاجتماعي مسؤولية إكساب الأفراد فهما جديدا وإدراكا جديدا. ففي الفترة التي يكون فيها التغير بطيئا وتدريجيا، فإن مستوى الإدراك لدى الأفراد يكون كافيا لمواجهة المشكلات التي تظهر. وفي المجتمعات البسيطة تتضمن المشكلات الاجتماعية على أساس الخبرة المشتركة للجماعة وعلى أساس حكمة الكبار ونضجهم. ولكن ما نراه الآن من تغير اجتماعي سريع عميق تزداد فيه الثقافة نموا وتعقيدا، وتزداد فيه أنواع الصراع الثقافي المختلفة بين القديم والجديد يجعل الإدراك والفهم لدى الأفراد قاصرين عن الوصول إلى حل المشكلات الاجتماعية. فازدياد الاتصال بين الجماعات المختلفة في الوقت الحاضر نتيجة سهولة المواصلات وسرعتها وكثرة وسائل الاتصال لم يترتب عليه تغير في المفاهيم والاتجاهات نحو الآخرين، فما زالت هذه الاتجاهات كما كانت قبل هذا الاتصال مما يحتاج معه الأمر في الوقت الحاضر إلى فهم جديد وإدراك جديد لآخرين وقيمهم وعاداتهم، وتسامح من جانب كل منهم نحو الآخر حتى يقوم التعامل بينهما على أساس سليم.

ومن الواضح إذن أنه من الواجبات الأساسية على التربية في أوقات التغير والنمو الثقافي هو اكتساب الأفراد إدراكا جديدا يتناسبان مع ما ينتاب فترة من الفترات من تغير اجتماعي قد يشمل المجتمع بأسره. وهذا الفهم الجديد يجب أن يكون متسعا فيشمل القواعد والأفكار التي تحكم العلاقات المختلفة بين الأفراد والمنظمات، وبين المنظمات بعضها البعض، وبين الأفراد والأفراد. وواجب التربية أن تهيئ الفر للأطفال والشباب والكبار كي يشتركوا في أعمال تعيد بناء الأفكار والاتجاهات حتى تصبح صحيحة لتحقيق الحكم الاجتماعي والعمل الاجتماعي في فترة تحكمها العلاقات المعقدة الدائمة التغير.

وعلى التربية أن تقوم بمسؤولية أخرى لا تقل أهمية في المحافظة على عقل الفرد واتزانه، هذه المسؤولية هي أن يفهم الفرد ما يجري حوله في العالم الذي يعيش فيه. فعندما يكون الفرد على معرفة بما يجري حوله فإنه يستطيع أن يشخص من الناحية الاجتماعية الظروف والمشكلات التي تواجهه. أما إذا لم يكن على معرفة بها فإنه يصبح ولا شك ضحية الواقع الذي يواجه. بدلا من أن يسيطر عليه.

وبازدياد التغير الاجتماعي ازداد عدد المشكلات الاجتماعية كما سبق القول ولم تزد هذه المشكلات الاجتماعية في العدد فقط ولكنها ازدادت عمقا وشدة مما أدى إلى أن تنفصم وحدة الجماعة انفصاما قد يؤدي إلى تمزيقها

أشلاء. ولقد كانت المجتمعات القديمة، عندما كان التغير بطيئا بسيطا سطحيا، تعيش على مستويات قيمية تستطيع أن تحكم حكما يسري على جميع الأشياء الجديدة، أما الآن، وبعد التراكم والتعقد الثقافي، اختلفت المعايير وتعددت المستويات واتخذت كل جماعة قيمها الخاصة مما ترتب عليه اختلاف وجهات النظر. وفي مثل هذه الظروف يقل التواصل والارتباط بين أعضاء الجماعة، وتصبح الموافقة على أساس واحد من الفهم المشترك أمرا بعيد المنال.

وينتج عن هذا الصراع والتعدد في الآراء والاتجاهات، تعددا لا يؤدي إلى حل المشكلة، وإنما يزيدها تعقيدا، نجد أنه من الضروري أن تكون هناك طرق مؤكدة معترف بها لمناقشة هذه المشكلات الاجتماعية والوصول إلى حل لها، فالمجتمع الذي يهدف إلى حل مشكلاته حلا عمليا يلجأ إلى استخدام العقل والاعتماد على الحقائق أكثر من استخدام القوة أو الاعتماد على انفعالات مؤقتة وواجب التربية في هذا الصدد أن تتيح الفرصة، كل الفرصة، لتفكير الفرد مع الجماعة وللتخطيط الجماعي ولاستخدام العقل والحقيقة. فإذا ما احتلت هذه المشكلات الاجتماعية اهتماما أساسيا في البرنامج التعليمي فإن التربية بذلك تمد الأفراد بنوع الخبرة الملائمة التي تنمي التفكير النقدي الذي يجمع الحقائق ويمحصها وينقدها ويحكم عليها. وهذا التفكير النقدي لازمة من لوازم مواقف الصراع الثقافي يتعلم الشباب والكبار نتيجة لذلك كيف يفكرون تفكيرا فعالا منتجا في المواقف التي تواجههم شخصيا، وبذلك تقوم التربية بوظيفتها ازدياد تكيف الأفراد في المجتمع المتغير.

ولكي نغير نظام المجتمع كله يجب أن نغير التربية، وذلك ليكون تغييرا حقيقيا في نظامنا الاجتماعي والسياسي، فلا بد من انقلاب جذري في نظامنا التربوي، وتثوير لفلسفته وأساليبه وأهدافه، وهذا لان صياغة المجتمع لا تتم إلا بصياغة التربية. ولا نعن بالتربية التعليم والتعلم فقط، بل نعني بمعناها الشامل والأوسع، وهو رسم سياسة مؤسسات المجتمع وتحميلها مسؤوليات تطبيقها، لبناء الإنسان العربي وتنشئتهن من ثم تجديد بنائنا الاجتماعي والحضاري، ومن هنا نستنتج أن التربية التي نهدف إليها هي عملية تنشئة اجتماعية شاملة. فان التربية لا تستطيع أن تصنع المجتمع وتغيره، أو تحدث فيه أثرا بارزا وسريعا في بنيته، إلا إذا استطاعت أن تقهر العوامل الأخرى الكامنة في المجتمع والتي تشدها إلى الخلف، وان تكون على علم ودراية تامة بتلك البيئة. ولكن هذا لا يعني أيضا بان التربية ليس لها دور كبير وأساسي في أحداث عملية التغير.

2 - التغير الاجتماعي والتغير التربوي :

قد يتساءل الكثير من المدرسين عن الفائدة من دراسة الأسس الاجتماعية للتربية. أليست هذه الدراسة من ميادين التخصص لأولئك العلماء الذين يقومون بتدريسها في الجامعة؟ لا يكفي أن أعرف المادة التي أدرسها وأن أدفع عجلة المدرسة كل يوم وكل شهر حتى ينتهي العام الدراسي ليبدأ عام آخر؟ إن المدرس مواطن وإنسان وكذلك التلميذ. وهاتان الصفتان الأخيرتان تقومان على أبعاد اجتماعية وفلسفية لا بد للمدرس أن يبحث عنها دارسا ومنقبا وفاهما ومحللا حتى لا ينعزل عن المجتمع وعن أحداثه، وعن الإنسانية ومفاهيمها الأساسية.

إن التغيرات الجذرية السريعة التي تحدث في مجتمعنا العربي تستدعي من المدرسين مناقشة التنظيمات المدرسية في حدود هذا الإطار الإيديولوجي الجديد، وتحليلا للإطار الاجتماعي الكبير الذي تعيش فيه المدرسة، ومناقشة للأنماط التربوية السائدة، ومدى ملاءمتها لأنواع التعليم اللازمة للمواطن العربي الجديد.

إن مناقشة التنظيمات المدرسية والتربوية بصفة عامة في ظل التحديات والمطالب التي يفرضها المجتمع في تطوره وتغيره، من أهم ما يميز المدرس الناجح. فالعملية التربوية لا تقتصر على نقل المعلومات والمعارف للتلميذ، وإن كان الهدف جزءا هاما منها ولكن العملية التربوية مادتها فرد في مجتمع بكل ما يتضمنه مفهوم الفرد ومفهوم المجتمع وبكل أبعادهما.

إن التغير المادي الذي يحدث في المجتمع لابد له لكي يحقق نتائجه تغير في القيم والعادات والسلوك وهذا التغير لا يتأتى إلا عن طريق التربية، فهي التي تكسب السلوك وتعدله وتنمطه، وهي التي تشكل الشخصية الإنسانية التي تتفق مع القيم والاتجاهات الجديدة.

لذلك كله تفرض التغييرات الاجتماعية مطالبها على المدرسة في صوره وأكثر من هذه الصور الثلاث :

أولا : قد يكون التغير في النظام المدرسي أو في السياسة التعليمية بصفة عامة لمقابلة حاجة اجتماعية أو حلا لمشكلة اجتماعية، أحس بها القائمون على هذا المجتمع وشعروا بأن البرنامج المدرسي يستطيع أن يسهم في حلها. مثال ذلك الحاجة إلى عمال مهرة على قدر من الثقافة العامة إلى جانب المهارات المهنية اللازمة، وحلا لهذه المشكلة استطاعت مراكز التدريب المهني ومدارسه أن تخرج الأعداد اللازمة للقطاعات المختلفة في حدود ما خصص لها في الميزانية. فإذا استطاع المدرس أن يحسن تقويم المطالب الاجتماعية التي تستدعي تغييرا في المدرسة ونظامها وبرامجها كان عليه أن يدرس الميادين الرئيسية للمشكلات الاجتماعية في مجتمعنا المعاصر.

ثانيا: قد يكون التغير التربوي نتيجة الإحساس بأن هناك قيما في المجتمع يجب المحافظة عليها، وأن هناك قيما أخرى جديدة لم تتحقق بعد، وأن هناك قيما تعمل المدرسة على تحقيقها وتتعارض في أسسها مع ما يرنو المجتمع الجديد إلى تحقيقه من قيم واتجاهات جديدة.

مثال ذلك أننا نحس في مجتمعنا العربي في هذه الفترة الحاسمة من تغيره أن القيم الدينية يجب أن نحافظ عليها، وأن نعمل على الإبقاء عليها وتنميتها، ونحس أيضا أن هناك قيما اشتراكية لم نستطع أن نحققها بعد في سلوك الأفراد، فما زالت البيروقرطية مثلا مسيطرة على دواوين الحكومة ومصالحها المختلفة، وما زال النقد الذاتي بعيدين عن مستوى التطبيق العملي في بعض المجالات.

ولكي يستطيع المدرس إدراك هذا التغير كنهه ومداه وإمكانياته كان عليه أن يدرس المجتمع العربي في أبعاده الاجتماعية والاقتصادية والإيديولوجية ودور العملية التربوية في هذا السبيل.

ثالثا : قد يحدث التغير التربوي نتيجة لظهور معارف جديدة لم تدخل إلى الميدان التطبيقي في المدرسة بعد، وقد تسهم في حل كثير من المشكلات التي تعترض سبيل المدرسة والمجتمع، أو لظهور مهارات جديدة يحتاجها المواطن في المجتمع الجديد.

ولا شك أن هذه الصورة الأخيرة تتطلب تخصصا في شؤون التربية والتعليم أعلى من مستوى المدرس العادي، وإن كان إحساسه بها له أكبر الأثر في مساعدة التخصص على معالجتها وتحقيقها.

وعلى هذا الأساس كان على المدرس أن يفهم المطالب الاجتماعية التي تفرض تحدياتها على المدرسة، وأن يناقشها ويقومها، وهو في سبيل تحقيق ذلك يحتاج إلى ثلاثة أنواع من المعرفة والحساسية.

أولا : علم بالمعارف التربوية السائدة، وبالمعارف الاجتماعية التربوية الجديدة التي لم تطبق بعد في الميدان التربوي المهني في المدرسة، والتي يحتاجها هذا الميدان وهو في سبيل تطويره وتغييره، مع إحساس بهذه المعارف.

ثانيا: معرفة ووعي وحساسية بالمشكلات الاجتماعية الأساسية في المجتمع العربي المعاصر، والتي تفرض تحدياتها على المدرسة.

ثالثا: معرفة وحساسية وتقدير للقيم الأساسية في المجتمع، وخاصة القيم الاشتراكية الديمقراطية التي تحتاج إلى المدرسة وإلى العملية التربوية في سبيل تحقيقها وتدعيمها.

3 - المدرس ودور المدرسة الاجتماعي :

ترتبط وظيفة المدرسة الاجتماعية ارتباطا وثيقا بالإطار الاجتماعي السائد. إذا كان هذا الإطار الاجتماعي يقوم على أساس القيم الاشتراكية الديمقراطية والمهارات المختلفة اللازمة للسلوك الاجتماعي في هذا الإطار.

ويحتاج المدرس إلى معرفة وظيفة المدرسة الاجتماعية حتى يستطيع أن يربط مادته بالمجتمع الذي يعيش فيه، وحتى يستطيع في تدريسه لهذه المادة أن يحقق الأهداف التي يعمل المجتمع على تحقيقها وبحيث لا يكون هناك تعارض بين النتائج السلوكية لتدريس مادته، والنتائج السلوكية التي تهدف المدرسة إلى تحقيقها.

ولكي يشترك المدرس في تشكيل البرنامج المدرسي ووضع الأهداف التي يتوخاها من تدريس هذا البرنامج يحتاج إلى فهم بنوع الأفراد الذين تعمل المدرسة على تكوينهم وتشكيلهم، ولتحقيق هذا الفهم يحتاج إلى معرفة بنوع النظام الاجتماعي الذي سيشتركون فيه، وبالتالي يحتاج إلى فهم لدور المدرسة الاجتماعي.

وفي هذا المجال يحتاج المدرس إلى أن يدير في ذهنه عدة أسئلة عن النظريات المختلفة لدور المدرسة الاجتماعي في المجتمع الحديث وعلاقة ذلك بمجتمعنا العربي، وعن علاقة ذلك بالتغير الاجتماعي ومدى إسهام المدرسة في تحقيقه وتعميقه، وعن العلاقات الإنسانية التي يتطلبها هذا الدور الاجتماعي للمدرسة، ومعنى ذلك بالنسبة للتنظيمات المدرسية وللبرنامج المدرسي وبالنسبة لتدريسه لمادته.

4 - التغير الاجتماعي والمدرسة :

إذا كانت المدرسة جزءا لا يتجزأ من المجتمع الذي نعيش فيه، فإن دراسة الثقافة تساعد المدرس على إدراك طبيعة التغير الاجتماعي وعلاقته بالمدرسة فالتغير الاجتماعي هو تغير ثقافي، أي تغير النظام الثقافي

للمجتمع، من معتقدات وأفكار وتقاليد وخبرات. والتغيرات الاجتماعية - خاصة إذا كانت شاملة متسعة - تخلق الكثير من المشكلات، وتفرض الكثير من المطالب، وتقدم الكثير من التحديات - لأولئك الذين يعملون في الميدان التعليمي.

وهكذا يكون تكوين الحساسية الاجتماعية من أهم مميزات المدرس الناجح.

5 - ديناميكية الثقافة والتغير الاجتماعي:

تنمو الثقافات وتتطور عبر العصور المختلفة ويزداد التراث الثقافي ويتعقد نتيجة عوامل مختلفة، منها ما هو داخل الثقافة ومنها ما هو خارجها. وتحدث بذلك في الثقافة عمليات اجتماعية عديدة تقوم على التفاعل بين أجزائها أو بين الثقافات الأخرى. والتغير الاجتماعي سواء أكان سريعا أو بطيئا مما يميز جميع المجتمعات قديمها وحديثها، فلقد تغير الجماعات الإنسانية في حجمها وفي اقتصادياتها وفي التكوين الاجتماعي لها، وفي التركيز على النواحي الدينية، وفي نمو العلم وظهور فلسفات جديدة، واتخاذ الحرب أشكالا جديدة، وتفكك في النظام الأسري، وتطلع الأمم إلى الاستقلال والحرية، ولقد تغيرت المجتمعات أيضا في عاداتها وفي طريقة استمتاعها، وفي نوع الحكم الذي ترنو إليه، وفي أيديولوجياتها وفي محاولة التحكم في مصائرها وفي مقدراتها.

ولقد نظر البعض إلى بعض المجتمعات على أنها جامدة غير متغيرة، ولكن الأمر نسبي على أي حال. فالتغير يحدث في جميع المجتمعات على حد سواء، ولكنه يختلف في سرعته وفي اتساعه. ولقد كانت المجتمعات القديمة تعيش على نمط واحد مستقر نقلته عبر الأجيال المختلفة دون تغيير يذكر، واستمر ما تحت الشمس ثابتا لا يعتريه التغير، وسارت الحياة مجراها العادي دون أن يحدث للثقافة تغيير يذكر. ولقد رأى أفراد هذه الثقافات القديمة تغيرات من نوع معين لم تكن تلك التغيرات التي تحدث اختلافا في طرق الحياة. ولقد كانت هذه الاختلافات كالزواج والميلاد والشيخوخة والمرض والحوادث، ولم يكن موجودا ذلك النوع من التغير الذي نعني به التراكم التقدمي للثقافة. ثم ظهر العلم الحديث وغيره من الأفكار الجديدة والمخترعات الحديثة في جميع نواحي الحياة، وبدا التغير مقوما هاما من مقومات حياتنا في العصر الحاضر "وأصبح عامل التغير، العامل الذي يعم جميع نواحي حياتنا الحاضرة".

لقد كان الإغريق وخاصة أفلاطون وأرسطو هم الذين قدموا للعالم المفهوم القديم للمجتمع غير المتغير. ولقد استمر هذا المفهوم يتحكم في الفكر الغربي حتى استطاع العلم الحديث أن يغير التفكير تغييرا جذريا. ولقد كان التغير في نظر أفلاطون وأرسطو عرضيا وتافها ولذلك كانت النظرة إلى المجتمعات نظرة جامدة ترمي إلى بقائها على حالها. ولقد رأى أفلاطون الذي ساد في عصره الاضطراب والتغير أن ما يحتاج إليه المجتمع هو النظام والاستقرار الاجتماعيان اللذان يؤسسان على العدل، إذ بدون العدل لا يبقى شيء أو يستمر.

ولقد كانت لهذه النظرة الجديدة للتغير أثرها في الاعتراف بالمجهود الإنساني، إذ أعطت الفرد الإنساني أملا في نتائج مجهداته، وحفزته إلى النضال والكفاح بعد أن كان يخضع قبل ذلك لنظام قدري يستوي فيه الأمس واليوم والغد ويستوي فيه الواقع والأمل، ويحرم فيه الفرد من النظر إلى مستقبله نظرة تحسن. فلقد كان الفرد

في النظام القديم يقبل ما هو موجود ولا يتطلع ببصره إلى ما بعده. ولكن النظرة الجديدة تفتح آفاقا جديدة فاستطاع الفرد الإنساني أن يصل إلى الاكتشافات الجديدة والمخترعات العلمية. وأصبح المفهوم الحديث للتقدم والتطور من الأعمال الإنسانية التي تثير الرغبات العظيمة والآمال الكبيرة.

وقد أدت النظرة الجديدة إلى التغير إلى أن ترتفع نظرة الإنسان إلى نفسه، فهو يستطيع الآن أن يؤثر وأن يفكر تفكيرا متسعا عميقا، خلاقا نقديا. وكلما تعلم الإنسان أن مجهداته لها قيمتها وكلما قل انسحاب الإنسان من مجتمعه منهزما وكلما بحث عن الوسائل المختلفة لتقدم الحياة وارتفاع مستواها. فإذا شعر الفرد أن هناك أشياء تسير سيرا خطأ في المجتمع فليس معنى هذا أن يهرب من المجتمع فليس معنى هذا أن يهرب من المجتمع وينعزل عنه ويخلق لنفسه عالما يعيش فيه كما كان ينادي أولئك الذين يرون الحياة مليئة بالشرور وألا خير فيها، ولذلك يجب على الإنسان أن يلجأ إلى ضميره وإلى التأمل الفكري بعيدا عن المجتمع. إن الطريق الصحيح لمعالجة الأخطاء ليس الهروب منها ولكن بالتفكير الأفضل والمجهود الأعظم يستطيع الإنسان أن يواجه المستقبل مواجهة إيجابية تعتمد على مجهوده الذي يحدث به التغير في هذا العالم ويحدد إلى درجة كبيرة أو صغيرة مقدرات المستقبل.

وإذا كان التغير الاجتماعي قد فتح أمام الإنسان هذه الإمكانيات الواسعة وأعطى لمجهداته وذكائه وتفكيره قيمة في تحديد الأحداث وتوجيهها، فلقد نتج عنه أيضا أن أخذ الإنسان على عاتقه كثيرا من المسؤوليات. فالفرد مسئول عن تحسين أحواله وعن الإسهام في تطور المجتمع. وكان على التربية مسؤولية كبرى أن تعمل على خلق مواطنين أذكياء يستطيعون التأثير في حاضرهم ومستقبلهم، وفي حاضر الجماعة كلها ومستقبلها.

6 - الثقافة والتغير الثقافي :

عناصر الثقافة : لقد قسمت إلى :

1. العموميات : ذلك الجزء من الثقافة التي يشترك فيها معظم أبناء المجتمع وتشمل اللغة والملبس والمأكل وأساليب التحية والمعتقدات والقيم.
2. الخصوصيات : هي الأنماط السلوكية والعادات والتقاليد المتعلقة بجماعة معينة وتقسم الخصوصيات إلى نوعين

أ. الخصوصيات المهنية. ب. الخصوصيات الطبقية.

خصائص الثقافة هي :

إنسانية أي خاصة بالإنسان فالإنسان هو المخلوق الوحيد القادر على بناء ثقافة خاصة به.

مكتسبة : أي الثقافة سلوك يتعلمه الأفراد وينقلونه من جيل إلى جيل,فالإنسان لا يبدأ ثقافته من العدم، وإنما يبنيها من النقطة التي انتهت إليها الأجيال السابقة.

قابلة للانتقال : الإنسان وحده هو القادر على نقل ما تعلمه إلى الأجيال المعاصرة واللاحقة سواء في مجتمعه أو في غيره من المجتمعات.

اجتماعية : تمتاز الثقافة بأنها عادات اجتماعية مشتركة بين أفراد جماعة معينة أو مجتمع معين وهي بذلك تضمن نوعاً من التوافق والوحدة بين الأفراد.

مشبعة لحاجات الإنسان : فالثقافة تشبع حاجات الفرد البيولوجية والنفسية وقصور الثقافة عن إشباع هذه الحاجات يؤدي إلى انحلالها والقضاء عليها ومن واجب المنهج أن يلبي هذه الحاجات ويعمل على إشباعها.

متطورة ومتغيرة : تمتاز الثقافة بأنها في نمو مستمر وتغير دائم,سواء في عمومياتها أو خصوصياتها نتيجة للبدائل التي تدخلها ولاسيما إذا أثبتت هذه البدائل قدرتها على إشباع حاجات الأفراد.

متكاملة : وتعني وجود قدر من التكامل والانسجام بين عناصر الثقافة المختلفة بحيث إذا انعدم هذا التكامل سبب اضطراباً للفرد وفقد المجتمع تماسكه ومن واجب المنهج أن يكون متكاملاً في محتواه وعناصره حتى يحقق تكامل الثقافة.

فوظيفة المدرسة يجب أن تشمل التعريف بالتراث الثقافي للمجتمع وبالخبرات التربوية التي تدور حول المشكلات التي تواجه الطلاب في حياتهم.

إن المتعلم ابن بيئته الاجتماعية والطبيعية، وكذلك القول عن المعلم والممارس التربوي، ومعنى ذلك أن المتعلم يجلب معه إلى ساحة التعلم محمولات ثقافية متنوعة، قد ترفد ما يتعلمه أو تعيقه عن التعلم . ومن الأمثلة الواضحة على ذلك الأفكار والمعتقدات التي يكونها المتعلم عن الظواهر الطبيعية ، بناء على ما استقاه مباشرة من بيئته ، فقد يكون بعض هذه الترسبات وهمياً ، وغير علمي ، مما يعقد مهام معلم العلوم الطبيعية خاصة.

وبناء على ذلك ،لابد أيضاً في استراتيجيات التنمية والتطوير التربوي، من أن يلتفت أيضاً إلى إحداث ألوان من التغير الثقافي الإيجابي في المجتمع كله، إن شئنا لخطط التنمية والتطوير أن تعطي أكلها. ومع أن مثل هذا الجهد على مستوى المجتمع كله أمر معقد وصعب، إلاً أن صعوبته يمكن تذليلها، بالتخطيط الاستراتيجي في المدى البعيد، ولابد للمدرسة من أن تقوم أيضاً بمحاولات جادة لتغيير عادات المتعلمين والمعلمين، ضمن المجتمع المدرسي على الأقل .

7 - معاودة تجديد الثقافة المدرسية :

تمثل معاودة تجديد الثقافة المدرسية قمة المقاربة الكلية في العمل التربوي ضمن المجتمع المدرسي، وذلك لأهمية الدور الذي تلعبه ثقافة المؤسسة في درجة تقبل العاملين فيها للرؤى التربوية الجديدة واستجابتهم للتغيير أو تعاونهم معه. وقد يقتضي الإصلاح الحقيقي للتعليم تعديل الثقافة المدرسية، وربما تغييرها تغييراً شبه كامل، بحسب طبيعة القضايا المطروحة. لذلك تسمى مثل هذه العملية تحويلية ولا بد أن تجري بصورة تدريجية، وأن تستقطب لها الجهود، وتتم لها المتابعة والتقويم ومعاودة التقويم تكوينياً، إذا شئنا تحقيق الأهداف التربوية الإنمائية. والمغزى من هذا إجراء التغيير اللازم في مجمل العمل التربوي ليتناغم مع الأهداف التربوية ، ويحققها بفاعلية كبرى وبرضا دون قسر أو إرهاق.

بحث آخر حول مدخل إلى علوم التربية:

د رشيد ابطاس شرف

مقدمة

لا أحد من الدارسين يستطيع أن ينكر أن التربية كممارسة سلوكية عرفت وجودها مع وجود الحياة . فالمهتمون بالدراسات الإنسانية عامة، و بتاريخ الفكر التربوي خاصة ، يشيرون إلى أن التربية قد مورست ، و بشكل تلقائي، منذ العصور التاريخية الأولى.

والأكيد أنه مع تطور وضع الإنسان فكريا و اجتماعيا، و تبدّل حياة المجتمعات عبر التاريخ، تطورت التربية، فتبدل مفهومها و تغيرت أسسها و قواعدها، و تبدلت نتيجة لذلك الآراء التي تشكلت حول الطفل، والأساليب التي ينبغي اتباعها لتربيته و تكوينه بما يغطي مختلف نواحي شخصيته... و كلّ هذا سيعرف بالطبع انعكاسا ملحوظا على معنى التربية و مفهومها، إذ سيعرف هذا المفهوم بدوره عدة تسميات، كلّ واحدة منها تعكس في الأصل فهما و معنى خاصين لعلوم التربية.

أولا: من التربية إلى علوم التربية

إن مصطلح علوم التربية الذي صار الآن المصطلح الرائج في المعاهد والمؤسسات التربوية، لم يبرز اعتباطا، بل جاء نتيجة تحولات عرفها مسار تطور الفكر التربوي عامة وتطور المصطلح في خضم هذا الفكر خاصة. ذلك أن استبدال مصطلح بآخر لمحاولة وصف شتات مجموع الأفعال و الممارسات التي تشكل هذه العملية المسماة " تربية "، إنما جاء ليجسد في كل مرة ما طرأ على مفهوم التربية و مضمونها و مناهجها ... من تحول وتبدّل. و من هنا، فكل مصطلح يعكس لحظة متميزة من التصور و الفهم لفعل التربية.

التربية: مفهومها- تطورها - أهميتها

معنى التربية لغة واصطلاحا:

لغة جاء في لسان العرب لابن منظور: "ربا يربو بمعنى زاد ونما"، وفي القرآن الكريم، قال تعالى: "فإذا أنزلنا عليها الماء اهتزت وربت وأنبتت من كل زوج بهيج" (سورة الحج، الآية 5) ، أي نمت وازدادت، ورباه بمعنى أنشأه، ونمّى قواه الجسدية والعقلية والخلقية. و جاء في قوله تعالى: "وترى الأرض هامدة فإذا أنزلنا عليها الماء اهتزت وربت". وفي قوله تعالى: "ألم نربك فينا وليدا ولبث فينا من عمرك سنين". وأيضا قوله تعالى: "وقل رب أرحمهما كما ربياني صغيرة". إشارات إلى ذلك المعنى اللغوي للتربية، فهي بمعناها الواسع تعني كل عملية تساعد على تشكيل عقل الفرد وجسمه وخلقه باستثناء ما قد يتدخل فيه من عمليات تكوينية أو وراثية، وبمعناها الضيق تعني غرس المعلومات والمهارات المعرفية من خلال مؤسسات أنشئت لهذا الغرض كالمدارس، كذلك فإن تعريف التربية يختلف باختلاف وجهات النظر ويتعدد حسب الجوانب والمجالات المؤثرة فيها والمتأثرة بها.

والتربية الصحيحة هي التي لا تفرض على الفرد فرضا، بل هي التي تأتي نتيجة تفاعل عفوي بين المعلم والمتعلم، أو بالأحرى بين التلميذ والمربي الماهر.

وقد يشار إلى التربية بالبيداغوجيا Peedagogy التي ترجع إلى أصلها الإغريقي الذي يعني توجيه الأولاد حيث تتكون هذه الكلمة من مقطعين Pais وتعني ولد و Ogogé وتعني توجيه والبيداجوج يعني عند الإغريق المربي، أو المشرف على تربية الأولاد، وفي معجم العلوم السلوكية إن التربية تعني التغيرات المتتابعة التي تحدث للفرد، والتي تؤثر في معرفته واتجاهاته وسلوكه، وهي تعني نمو الفرد الناتج عن الخبرة أكثر من كونه ناتجا عن النضج.

وقد جاء تعريف اليونيسكو في مؤتمرها بباريس لكلمة التربية إنها مجموع عملية الحياة الاجتماعية التي عن طريقها يتعلم الأفراد والجماعات داخل مجتمعاتهم الوطنية والدولية ولصالحها أن ينموا وبوعي منهم كافة قدراتهم الشخصية واتجاهاتهم واستعداداتهم ومعارفهم وهذه العملية لا تقتصر على أنشطة بعينها"

اصطلاحا:

ورد في "الصحاح" في اللغة والعلوم أن التربية هي: "تنمية الوظائف الجسمية والعقلية والخلقية كي تبلغ كمالها عن طريق التدريب والتثقيف".

التربية هي عملية هادفة لها أغراضها وأهدافها وغاياتها، وهي تقتضي خططا ووسائل تنتقل مع الناشئ من طور إلى طور ومن مرحلة إلى مرحلة أخرى.

أما التربية بالمعنى الواسع، فهي تتضمن كل عملية تساعد على تشكيل عقل الفرد وخلقه وجسمه باستثناء ما قد يتدخل في هذا التشكيل من عمليات تكوينية أو وراثية. وإذا رجعنا إلى مفكري التربية عبر العصور، فإننا نجد عدة تعريفات للتربية منها:

عرفها أفلاطون بأنها تدريب الفطرة الأولى للطفل على الفضيلة من خلال اكتسابه العادات المناسبة.

أما ميلتون (1608-1674) فإنه يقول، بأن التربية الصحيحة هي التي تساعد الفرد على تأدية واجباته العامة والخاصة في السلم والحرب بصورة مناسبة وماهرة، أما توماس الاكويني، فيقول: "إن الهدف من التربية هو تحقيق السعادة من خلال غرس الفضائل العقلية والخلقية".

ويرى هيجل: "أن الهدف من التربية هو تحقيق العمل وتشجيع روح الجماعة"، أما بستالوتزي فشبه التربية الصحيحة بالشجرة المثمرة، التي غرست بجانب مياه جارية.

ويرى جون ديوي أن التربية هي: "عملية مستمرة لإعادة بناء الخبرة، بهدف توسيع وتعميق مضمونها الاجتماعي".

فالتربية عموما تعتبر عملية شاملة، تتناول الإنسان من جميع جوانبه النفسية والعقلية والعاطفية والشخصية والسلوكية وطريقة تفكيره وأسلوبه في الحياة، وتعامله مع الآخرين، كذلك تناوله في البيت والمدرسة وفي كل مكان يكون فيه، وللتربية مفاهيم فردية، واجتماعية، ومثالية.

التربية بالمعنى الفردي:

هي إعداد الفرد لحياته المستقبلية، وبذلك فهي تعدّه لمواجهة الطبيعة، كما تكشف بذلك عن مواهب الطفل واستعداداته الفطرية، وتعمل على تنميتها وتفتحها وتغذيتها.

أما بالمعنى الاجتماعي:

فهي تعلم الفرد كيف يتعامل مع مجتمعه وتعلمه خبرات مجتمعه السابقة، والحفاظ على تراثه لأن التراث هو أساس بقاء المجتمعات، فالمجتمع الذي لا يحرص على بقاء تراثه مصيره الزوال، وبذلك فالتربية بالمعنى الاجتماعي تحرص على تمكين المجتمع من التقدم وتدفعه نحو التطور والازدهار.

وبالمعنى المثالي:

فهي تعني الحفاظ على المثل العليا للمجتمع، الأخلاقية والاقتصادية والإنسانية النابعة من تاريخ الأمة ومن حضارتها وثقافتها ومن خبراتها الماضية ومن دينها، وعن طريق تعاملها وعلاقتها بالأمم الأخرى، وعلاقات الأفراد فيها وغيرها.

عموما فالتربية ما هي إلا وسيلة للتقدم البشري في كل مكان وللعملية التربوية ثلاثة أطراف هي: المربي والمتربي والوسط الذي تتم فيه العملية التربوي، وهي عملية هادفة لا عشوائية، أي أنها عملية نمو اجتماعي وإنساني لا تقوم على التلقين، وإنما هي مبنية على التفاعل بين طرائقها الخاصة للوصول إلى عقل المتربي ولتوجيهه وتربيته.

أما التربية بمفهومها الحديث فتنظر إلى الطفل كنقطة انطلاق في عملية التربية التي ترتبط بالحياة سواء في بنائها كعملية تربوية أو في نتائجها المعرفية والسلوكية، فالطفل هو مركز العملية التربوية وتنميته هي هدفها.

ولقد أقر مجمع اللغة العربية في مصر تعريف التربية: "بأنها تبليغ الشيء إلى كماله، أو هي كما يقول المحدثون تنمية الوظائف النفسية بالتمرين حتى تبلغ كمالها شيئا فشيئا".

وهي كذلك عملية تهذيب للسلوك، وتنمية للقدرات حتى يصبح الفرد صالحا للحياة، فهي عملية تغذية، وتنشئة، وتنمية جسدية وخلقية وعاطفية.

وعندما نتكلم عن التربية، فنعني بها تلك التي تعوّد الطفل على التفكير الصحيح والحياة الصحيحة بما تزوده من معارف، وتجارب، تنفع عقله، وتغذي وجدانه، وتنمي ميوله ومواهبه وتعوده العادات الحسنة، وتجنبه العادات السيئة، فينشأ قوي الجسم، حسن الخلق، سليم العقل، متزن الشخصية، قادر على أداء رسالته في الحياة.

خصائص مفهوم التربية:

-إن التربية عملية تكاملية.

-عملية فردية اجتماعية.

-تختلف باختلاف الزمان والمكان.

-عملية إنسانية.

-عملية مستمرة.

و يرى توفيق حداد أن التربية هي عملية مستمرة لا يحدها زمن معين، وهي تمس كل جوانب حياة الفرد والمجتمع، وهي أساس صلاح البشرية، وهي قوة هائلة يمكنها القضاء على أمراض النفس وعيوبها، وأمراض المجتمع وعيوبه، ولذلك فهي كل مؤسسات المجتمع كالأسرة، والمدرسة، والسجد، ودور الحضانة.

أهمية التربية :

لقد برزت أهمية التربية وقيمتها في تطوير هذه الشعوب وتنميتها الاجتماعية والاقتصادية وفي زيادة قدرتها الذاتية على مواجهة التحديات الحضارية التي تواجهها، كما أنها أصبحت إستراتيجية قومية كبرى لكل شعوب العالم، والتربية هي عامل هام في التنمية الاقتصادية للمجتمعات، وهي عامل هام في التنمية الاجتماعية، وضرورة للتماسك الاجتماعي والوحدة القومية والوطنية، وهي عامل هام في إحداث الحراك الاجتماعي، ويقصد بالحراك الاجتماعي في جانبه الإيجابي، ترقي الأفراد في السلم الاجتماعي. وللتربية دور هام في هذا التقدم والترقي لأنها تزيد من نوعية الفرد وترفع بقيمته ومقدار ما يحصل منها. كما أن التربية ضرورية لبناء الدولة العصرية،وإرساء الديمقراطية الصحيحة والتماسك الاجتماعي والوحدة الوطنية.كما أنها عامل هام في إحداث التغير الاجتماعي.

1 - من التربية إلى البيداغوجيا:

على الرغم من تعدد التعاريف التي عرفتها التربية على مدى تطورها، فقد ظل تحديد طبيعتها بشكل نهائي مشكلا قائما لم يستطع الدارسون المختصون التغلب عليه، فمن جهة بقي مفهوم التربية عاما جدا و منفتحا على جميع الممارسات و أشكال التأثير التي تمارس على الطفل كيفما كان نوعها (إيجابية أو سلبية) و كيفما كان مصدره (آباء، أقران، راشدون، مدرسون، مربون مختصون...)، و من جهة أخرى، بقيت إجراءاتها و وسائلها غير ممنهجة أو مقننة، بحيث كانت تمارس هذه الإجراءات من طرف جميع من كان يتولى أمور تربية الأطفال، سواء كانوا من ذوي التكوين العلمي الدقيق الذي يؤهلهم للقيام بذلك، أم لم يتوفروا على ذلك التكوين.
و لعل هذا ما ادى ببعض رجال التربية و الدارسين إلى استعمال مصطلح " البيداغوجيا " ، إن لم يكن مصطلحا يتجاوز مصطلح " التربية " فعلى الأقل كحقل موازٍ لها يمدها ببعض المبادئ و التوجيهات المفيدة.
و لقد عرف تعريف البيداغوجيا اختلافا مماثلا لنفس الاختلاف الذي عرفه تعريف التربية، و التعاريف العديدة التي قدمت بهذا الخصوص تبين حجم الإشكال الذي اعترى تحديده، و الذي يترجمه السؤال الكبير التالي : هل البيداغوجيا علم أم صناعة أم فن أم فلسفة؟ أم هي كلّ ذلك دونما حاجة إلى إقامة تمييز منهجي بين كل تلك الحقول ؟
لقد حاول دوركايم تعريف البيداغوجيا بإشارته إلى أنها " نظرية علمية موضوعها التفكير في نظم التربية و طرائقها بغية تقدير قيمتها، و بالتالي إفادة عمل المربين و توجيهه".
أما ديوي فهو يطلق على ما أسماه دوركايم بالنظرية العلمية اسم " العلم، لأن هذه النظرية تستلزم أولا طرائق في البحث تماثل طرائق العلوم الأخرى، ولأنها بعد ذلك تضع نظاما من المبادئ الموجهة المستقاة من العلوم الأخرى التي تَمُتُّ إلى التربية بصلة من النسب، و تكون قادرة على أن تجعل عمليات الفن التربوي العملي أكثر تطابقا مع العقل، وأكثر انسجاما مع الذكاء".

و من هنا تثار العلاقة بين التربية و البيداغوجيا انطلاقا من العلاقة القائمة بين النظرية و الممارسة. و ينتهي روني أوبير بهذا الخصوص بعد عرضه لجملة من تعاريف البيداغوجيا إلى أن هذه الأخيرة " بعد أن تضع المبادئ و تحدد الأهداف، تنتقل إلى التطبيق العملي، أي بعد أن تكون عامة تصبح تطبيقية، حيث تُعنى بحل المشكلات المختلفة المتصلة بعناصر التربية و طرائقها و أساليب تنظيمها المدرسي".

و إلى هذا التصور ذاته أشار ميالاري حينما قرر عند محاولته التمييز بين التربية و البيداغوجيا، أن الأولى تشكل حقل ممارسة بينما تشكل الثانية حقل تأمل نظري في تلك الممارسة، و أن العلاقة بينهما تكمن بالذات في أن أي ممارسة على الطفل أو الإنسان عامة تحيل دائما إلى غاية ضمنية أو صريحة تستلزم التفكير النظري من أجل خلق نوع من الانسجام بين الرأي التربوي و الواقع التربوي".

فهل استطاعت البيداغوجيا أن تقوم بمهامها و تحقق الدور الذي نُصبت له: ضبط التربية و توجيهها ؟

<u>2 - من البيداغوجيا إلى علوم التربية :</u>

رغم شيوع مصطلح "البيداغوجيا" في الأوساط التربوية لفترة مهمة من الزمن، لم يلبث الدارسون ، تحت تأثير تطور البحث التربوي و تطور الجهاز المفاهيمي لكثير من العلوم، أن استشعروا قصور هذا المصطلح ، رغم ما سعى إليه من محاولات التنظير و التأمل في حقل الممارسة التربوية، حيث تبين لهم عدم قدرته على استيعاب الركام الهائل من الإنتاج العلمي في الحقل التربوي و في مختلف امتداداته و أبعاده.

إن حرص البيداغوجي على محاولة التأليف والتركيب بين التنظير التربوي والممارسة التربوية استنادا على مبادئ ومقدمات، لم يبعده في كثير من الأحيان عن السقوط في دائرة الاعتماد على المهارة الشخصية وإضفاء مسحة من الذاتية على عمله، مما فتح الباب أمام تعدد وصفات العمل التربوي بتعدد المربين أنفسهم.

و رغم أن البيداغوجيا ـ بانفتاحها على علم النفس ـ قد تمكنت من استخلاص الكثير من القواعد و المبادئ الثابتة التي يتعين احترامها في كل ممارسة تربوية تستهدف الطفل، لدرجة أن هذا الانفتاح ساعد على ظهور حقل شبه مستقل ظل مواكبا للبيداغوجيا عرف تحت اسم " السيكوبيداغوجيا " ، إلا أن تعقد و تشابك الفعل التربوي جعل هذه السيكوبيداغوجيا نفسها قاصرة باعتبارها تنظر إلى الفعل التربوي نظرة أحادية البعد (البعد السيكولوجي فقط) مغفلة بذلك باقي الجوانب التي تكوّن شخصية الأفراد.

و من هنا بدت الحاجة ماسة إلى إعادة النظر في التسمية، بل في الحقول و الميادين المعرفية التربوية بما يجعلها قادرة على تغطية مختلف فعاليات الظاهرة التربوية في أبعادها البيولوجية و السيكولوجية و الاجتماعية .... فكانت النتيجة الحتمية لكل هذا أن ظهر مصطلح " علوم التربية".

<u>ثانيا: علوم التربية: تعريفها، حقولها، تكاملها</u>

مع تطور الحركة العلمية، لا سيما في منتصف القرن 19 و بداية القرن 20، حيث ساد هاجس الدقة و الموضوعية في تناول الظواهر الإنسانية، لم يعد هناك مجال للتناول العفوي المستند فقط إلى التجربة الشخصية و التأويل الذاتي، فنزعت العلوم الإنسانية نحو تأسيس موضوعها و تحديد منهجيتها في الدراسة و البحث. و قد

حظيت التربية بنصيبها من هذا التأثير، حيث شرع الدارسون في حقلها إلى محاولة تأسيس علم لها يهتم بالدراسة الموضوعية لمختلف ظواهرها و قضاياها، فظهرت البوادر الأولى لما اصطلح على تسميته بـ " علم التربية " الذي كان يستهدف تحقيق الرصانة و الضبط العلميين أكثر من سعيه إلى تناول الموضوع في شتى مظاهره و أبعاده.

وهكذا بدأت تتأكد القناعة لدى المختصين بأن الظاهرة التربوية أوسع بكثير من أن يستوعبها و يحصرها علم واحد، فكانت النتيجة الحتمية هي العمل على تجاوز علم التربية بالمفرد، و استبداله بمصطلح جديد يحتضن كل الحقول المعرفية التي تتناول التربية من مختلف الزوايا، و هو ما بات يعرف اليوم بـ " علوم التربية".

إن الظاهرة التربوية فعالية إنسانية تتداخل فيها عدة عناصر: البيولوجية، السيكولوجية، السوسيولوجية ، الاقتصادية ... أي يتداخل فيها كل ما هو ذاتي مرتبط بالفرد نفسه، و ما هو موضوعي يرتبط بالمؤسسات و الشروط العامة و الخاصة التي تمارس في إطارها عملية التربية. و هذا ما يستلزم بالطبع تسخير مقاربات علمية عديدة، تختص كل واحدة منها بجانب أو جوانب من الظاهرة المدروسة، و هو ما استوجب خلق علوم للتربية.

و لئن كان من الصعب القيام بحصر شامل و دقيق لمختلف العلوم و الحقول التي تنضوي تحت قائمة علوم التربية، فإنه يمكن تقديم تعريف عام لعينة من أبرز علوم التربية لا يكاد أي مُربّ الاستغناء عن الاطلاع عليها و الإلمام بمعطياتها. ومن تلك الحقول نذكر:

1 - فيزيولوجيا التربية:

يحاول هذا العلم (الحقل) أن يقارب الظاهرة التربوية مقاربة فيزيولوجية، و يدخل في هذا الإطار مجموعة من الشروط ترتبط أهمها بالصحة و التغذية المتوازنة و النوم الكافي ... و لهذا تركز " فيزيولوجيا التربية" اهتمامها على العلاقة القائمة بين هذه الشروط و بين التعلم المدرسي بالنسبة للطفل المتعلم، طارحة عددا من التساؤلات من قبيل:

- ما هي القوانين الفيزيولوجية المتحكمة في الأساس البيولوجي لعملية النمو ؟
- كيف تنمو الإيقاعات الحيوية (النوم ، اللعب ، الانتباه ...) و ما علاقتها بالتعلم المدرسي ؟
- ما هي الآثار التي تحدثها التغذية على المستوى الكمي و النوعي في النمو المدرسي للطفل ؟

2 - سيكولوجيا التربية:

يهتم هذا الحقل بمقاربة الظاهرة التربوية مقاربة ترتكز على أطروحات السيكولوجيا بمختلف فروعها. فهي تتناول كل ما هو ذو صبغة نفسية ترتبط بشخصية الطفل، فتدرس قضايا النمو النفسي بجوانبه المختلفة في علاقتها بالتربية، كما تدرس التعلم و طرائقه و محتوياته و أشكال تقويمه، و بعبارة أدق، كل موقف تربوي يكون الطفل العنصر المستهدف فيه بشكل مباشر أو غير مباشر.

3 - سوسيولوجيا التربية:

وهي حقل يهتم بمقاربة الظاهرة التربوية مقاربة تعتمد على القواعد المنهجية للسوسيولوجيا في دراسة و تحليل الظروف و الملابسات الاجتماعية المحيطة أو المؤطرة للموقف التربوي، فتهتم نتيجة لذلك بعدد من الموضوعات السوسيوتربوية في مقدمتها:

- دراسة الأنظمة التعليمية و تحليلها.
- التنظيم المدرسي و علاقته بسوق الشغل.
- البحث في الأصل الاجتماعي للمتعلم و علاقته بتحصيله الدراسي.
- الفشل الدراسي.

4 - سيكوسوسيولوجيا التربية:

هي مقاربة لأبعاد محددة من الفعل التربوي مقاربةً ترتكز على التفاعل بين ما هو نفسي وما هو اجتماعي، أي ما ينتج عن تفاعل الأفراد داخل الجماعات التربوية الصغيرة كجماعة الفصل الدراسي، وما يترتب عن ذلك من آثار إيجابية أو سلبية على مناخ الجماعة، ومن خلاله على مستوى التعلم والتحصيل. ومن المحاور الرئيسية التي يختص بها هذا الحقل نذكر: دينامية الجماعة (خاصة جماعة القسم)، التواصل التربوي...

5 - فلسفة التربية:

هي مقاربة للظاهرة التربوية برمتها مقاربة فلسفية محضة، أي أن اهتمامها يكمن في وضع التربية في شموليتها موضوع تساؤل كبير: ماهيتها ، طبيعتها ، إمكاناتها ، غاياتها ... و علاقة كل ذلك بالفلسفة العامة للمجتمع. ونظرا للدور التوجيهي لفلسفة التربية، فهي تعد بمثابة الخيط الناظم الذي يؤلف مختلف علوم التربية بما يجعلها تسير جميعها في خط عام مشترك لا يحيد عن التوجه العام لفلسفة المجتمع.

إن وجود علوم التربية - بمختلف حقولها - من أجل فهم الفعل التربوي و ضبط مكوناته، لا يمكن أن يعني القول بأن تلك العلوم تمثل نظاما قائم الذات، منغلقا على نفسه. فاستقلالية هذه العلوم كانت - بعد ظهورها مباشرة - مثار نقاش كبير بين المهتمين و المفكرين، و هو النقاش الذي قاد في نهاية الأمر إلى إقرار تفاعل تلك العلوم فيما بينها و تكملة بعضها البعض.

و لتوضيح هذا التكامل نسوق المثال التالي : هبْ للإيضاح أن متعلما بعدما كان من قبل يتعلم بشكل عادٍ تماما، اعتراه فجأة فشل دراسي ملحوظ لم يقوَ معه على تركيز ذهنه و استيعاب ما يقدم له من ممارسات و أنشطة، و من ثمة تدهور مستواه التحصيلي العام.

الأكيد أن محاولة البحث عن أسباب هذه الحالة قصد تصحيحها و تجاوزها، و ذلك بالاعتماد فقط على سيكولوجيا التربية مثلا ستكون محاولة ناقصة و يعتريها القصور، لأنها تغيّب عناصر أخرى قد تكون لها آثارها الفورية على إفراز مثل هذه الحالة.

فقد تكون المعطيات النفسية التي تمدنا بها المقاربة السيكولوجية مفيدة جدا في تدبير خطة العلاج، كوجود اضطراب نفسي لدى هذا المتعلم أو عائق وجداني ـ عاطفي طارئ عطّل لديه توظيف قدراته العقلية و مهاراته التعلمية بشكل سليم....،لكن يمكن لهذا الاضطراب العاطفي أن يكون نفسه مظهرا أو عرضا سلوكيا أفرزته أسباب أخرى ترجع إلى ظروف الأسرة أو ظروف العمل داخل الفصل الدراسي ... و لعل هذا يستوجب، توخيا لتحقيق تشخيص متكامل الأبعاد، الاعتماد على مقاربات أخرى تكون لها صلة وثيقة بالحالة.

إن الوقوف الدقيق على مختلف عناصر الحالة المقدمة في المثال، يستلزم ممن يريد تصحيحها بما يكفي من الرصانة العلمية الاستعانة بما يلي:

1 - المقاربة الفيزيولوجية: التي تفيد في الكشف عن الجوانب الفيزيولوجية التي قد تكون سببا مباشرا أو غير مباشر في إعاقة استمرارية التعلم، كاضطراب الحواس، أو توعك صحي طارئ... و هذه المقاربة تقتضي من المربي أو المشخص للحالة أن يستعين بحقل "فيزيولوجيا التربية".

2 - المقاربة السيكولوجية: التي تفيد في الكشف عن العوامل ذات الصبغة النفسية، أي المرتبطة بشخص المتعلم ذاته، كالقلق و التوتر و اضطراب الحياة الانفعالية .... وهذه المقاربة تستلزم الاستعانة هنا بحقل " سيكولوجيا التربية".

3- المقاربة السوسيولوجية : التي تفيد في الكشف عن طبيعة الأطر المرجعية التي تتحكم في تربية الطفل و تنشئته، خاصة الأسرة بمناخها العاطفي و مستواها الاقتصادي و الاجتماعي و الثقافي ... و طبيعة العلاقات الاجتماعية و أساليب المعاملة السائدة داخلها... و هذه المقاربة تستدعي الاستعانة بحقل "سوسيولوجيا التربية".

4 - المقاربة السيكوسوسيولوجية : التي تفيد في الكشف عن طبيعة العلاقات الاجتماعية و أشكال التواصل داخل الفصل الدراسي الناجمة عن التفاعل بين عناصر جماعة الفصل، كما تفيد في تحديد المكانة السوسيومترية لكل عنصر داخل تلك الجماعة و مواقع التقبل و النبذ بالنسبة لكل فرد من أفرادها... و هذه المقاربة تستلزم استحضار حقل "سيكوسوسيولوجيا التربية".

5 - المقاربة الديداكتيكية: التي تفيد في الكشف عن مختلف مكونات عملية التعليم و التعلم، من أهداف و محتويات تعليمية و طرائق و وسائل و تقنيات و تقويم ... بما يساعد على إبراز العناصر التي تكون مسؤولة عن تعرض المتعلم لعائق ما في تعلمه. و هذا يستلزم من المربي أن يستعين بما يعرف حاليا بالديداكتيك أو علم التدريس.

و بطبيعة الحال، فإن الرصد الدقيق للحالة المقدمة، لا يتوقف عند حدود المقاربات المشار إليها أعلاه، إذ تبقى اللائحة مفتوحة دائما لتشمل كل حقل يتوقع الرجوع إلى معطياته.

و من هنا نستنتج، بأن الظاهرة التربوية، في أي مجال وجدت (المدرسة، الأسرة...) ظاهرة معقدة و مركبة و متداخلة الجوانب، و تستدعي التفاعل و التكامل بين جميع علوم التربية، و هو ما صار يعرف في الأدبيات التربوية بالتكامل الداخلي بين علوم التربية.

ثالثا : التربية ومفاهيم أخرى

1 - مفهوم التربية L'éducation

- التربية صيرورة تستهدف النمو والاكتمال التدريجيين لوظيفة أو مجموعة من الوظائف عن طريق الممارسة، وتنتج هذه الصيرورة إما عن الفعل الممارس من طرف الأخر، وإما عن الفعل الذي يمارسه الشخص على ذاته ... وتفيد التربية بمعنى أكثر تحليلا : سلسلة من العمليات يدرب من خلالها الراشدون الصغار من نفس نوعهم ويسهلون لديهم نمو بعض الاتجاهات والعوائد. (Lalande.A 1992)

- كما نجد أن التربية عند Legendre هي بمثابة عملية تنمية متكاملة وديناميةـ تستهدف مجموع إمكانيات الفرد البشري الوجدانية والأخلاقية والعقلية والروحية والجسدية(Legendre R ، 1988).

- أما Leang فيعتبرها نشاط قصدي يهدف إلى تسهيل نمو الشخص الإنساني وإدماجه في الحياة والمجتمع (Leang. M ،.. 1974)والتربية بالنسبة ل leif هي عبارة عن استعمال وسائل خاصة لتكوين وتنمية الطفل أو مراهق جسديا ووجدانيا وعقليا واجتماعيا وأخلاقيا من خلال استغلال إمكاناته وتوجيهها وتقويمها (Leif J،.. 1974)أما بياجي Piaget فيقول : أن نربي معناه تكييف الطفل مع الوسط الاجتماعي للراشد، أي تحويل المكونات النفسية والبيولوجية للفرد وفق مجمل الحقائق المشتركة التي يعطيها الوعي الجمعي قيمة ما.

- وعليه ، فإن العلاقة بالتربية يحكمها معطيان : الفرد وهو صيرورة النمو من جهة ، والقيم الاجتماعية والثقافية والأخلاقية التي على المربي إيصالها لهذا الفرد، من جهة أخرى Piaget) ، 1969) وبالنسبة لبياجي ، لا يمكن أن نفهم التربية (وخصوصا الجديدة) من حيث طرقها وتطبيقاتها إلا إذا اعتنينا بالتحليل الدقيق لمبادئها، وفحص صلاحيتها السيكولوجية من خلال أربع نقط على الأقل : مدلول الطفولة، بنية فكر الطفل، قوانين النمو، وآلية الحياة الاجتماعية للطفولة.

2 – البيداغوجيا La pédagogie

-غالبا في استعمالاتنا الترمونولوجية المتداولة، ما يتم الخلط أو عدم التمييز بين مفهوم التربية ومفهوم البيداغوجيا، ولملامسة الفرق الدلالي بينهما، إليكم بعض التعاريف لمفهوم البيداغوجيا : يعتبر Harion البيداغوجيا علم للتربية سواء كانت جسدية أو عقلية أو أخلاقية، ويرى أن عليها أن تستفيد من معطيات حقول معرفية أخرى تهتم بالطفل(Lalande R ، 197) أما Foulquié فيرى أن البيداغوجيا أو علم التربية ذات بعد نظري ، وتهدف إلى تحقيق تراكم معرفي ، أي تجميع الحقائق حول المناهج والتقنيات والظواهر التربوية ؛ أما التربية فتحدد على المستوى التطبيقي لأنها تهتم ، قبل كل شيء ، بالنشاط العملي الذي يهدف إلى تنشئة الأطفال وتكوينهم (الدريج، 1990.)

- ومفهوم البيداغوجيا، يشير غالبا إلى معنيين:

تستعمل للدلالة على الحقل المعرفي الذي يهتم بالممارسة التربوية في أبعادها المتنوعة .. وبهذا المعنى نتحدث عن البيداغوجيا النظرية أو البيداغوجيا التطبيقية أو البيداغوجيا التجريبية .. وتستعمل للإشارة إلى توجه orientationأو إلى نظرية بذاتها، تهتم بالتربية من الناحية المعيارية normative ومن الناحية التطبيقية، وذلك باقتراح تقنيات وطرق للعمل التربوي، وبهذا المعنى نستعمل المفاهيم التالية : البيداغوجيا المؤسساتية، البيداغوجيا اللاتوجيهية (في طرق وتقنيات التعليم ، 1992).

- ويمكننا أن نضيف كذالك ، للتميز بين التربية والبيداغوجيا، أن البيداغوجيا حسب اغلب تعريفاتها بحث نظري، أما التربية فهي ممارسة وتطبيق.

3 – الديداكتيك La didactique

- الديداكتيك هي شق من البيداغوجيا موضوعه التدريس (Lalande .A1972، وإنها، كذلك نهج ، أو بمعنى أدق ، أسلوب معين لتحليل الظواهر التعليمية. (Lacombe .D.1968)

أما بالنسبة ل B.JASMIN فهي بالأساس تفكير في المادة الدراسية بغية تدريسها ، فهي تواجه نوعين من المشكلات : مشكلات تتعلق بالمادة الدراسي (وبنيتها ومنطقها .. ومشاكل ترتبط بالفرد في وضعية التعلم، وهي مشاكل منطقية وسيكولوجية. (JASMIN.B1973) ..

- ويمكن تعريف (الديداكتيك) - أيضا - حسب : (REUCHLIN) كمجموع الطرائق والتقنيات والوسائل التي تساعد على تدريس مادة معينة (Reuchlin.M.1974)).

- ويجب التميز في تعريفنا للديداكتيك، حسب Legendre.بين ثلاث مستويات:

* الديداكتيك العامة : وهي التي تسعى إلى تطبيق مبادئها وخلاصة نتائجها على مجموع المواد التعليمية وتنقسم إلى قسمين : القسم الأول يهتم بالوضعية البيداغوجية، حيت تقدم المعطيات القاعدية التي تعتبر أساسية لتخطيط كل موضوع وكل وسيلة تعليمية لمجموع التلاميذ؛ والقسم الثاني يهتم بالديداكتيك التي تدرس القوانين العامة للتدريس، بغض النظر عن محتوى مختلف مواد التدريس.

* الديداكتيك الخاصة : وهي التي تهتم بتخطيط عملية التدريس أو التعلم لمادة دراسية معينة.

* الديداكتيك الأساسية (Didactique.Fondamentale) : وهي : جزء من الديداكتيك ، يتضمن مجموع النقط النظرية والأسس العامة ، التي تتعلق بتخطيط الوضعيات البيداغوجية - دون أي اعتبار ضروري أو هام لممارسات تطبيقية خاصة - وتقابلها عبارة (الديداكتيك النظرية. (Legendre.R.1988))

4 - الديداكسولوجيا. Didascologie

* الديداكسولوجيا، هي الميتودولوجيا العامة المؤسسة على البحث التجريبي، وهي تختلف عن الديداكتيك في مقاربتها للموضوع من حيث إنها تبني أنظمة ديداكتيكية متناسقة وقابلة للفحص، وتهتم بالبحث الأداتي والنظري،

وهي جزء من علم التدريس، أي من الدراسة العلمية للبنيات والعمليات المتعلقة بحقل التدريس ، من أجل الوصول بها إلى الدرجة القصوى من المرودية.

وتهتم الدراسة الديداكسولوجية بثلاث بنيات متناسقة وهي : البنيات الكبرى Macros structures المتعلقة بتنظيم التعليم في مختلف مستوياته، والبنيات الوسطى structures المتعلقة بالتنظيم الداخلي لمدرسة أو مجموعة من المدارس، البنيات الصغرى Micro structures المتعلقة بتنظيم العمليات الديداكتيكية الملموسة داخل القسم، وهذه الأخيرة هي جوهر البحث الديداكسولوجي (عن معجم علوم التربية 2001.)

5 - الميتودلوجيا. Méthodologie

- لغويا Métodos تعني الطريق إلى ... و Logos تعني دراسة أو علم، وموضوعها هو الدراسة القبلية للطرائق، وبصفة خاصة الطرائق العملية، وهي تحليل للطرائق العلمية من حيث غاياتها ومبادئها وإجراءاتها وتقنياتها.

(1976Galisson)وهي كذلك مجموعة من الخطوات أو المراحل المنظمة والمرتبة في سلسلة محددة ، يقوم المدرس بتنفيذها لكي يتمكن من إنجاز الدرس.

والميتودولوجيا في المجال البيداغوجي عموما، هي عبارة عن جملة من العمليات المنظمة التي تهدف إلى تحليل طرائق بيداغوجية أو بلورة أخرى جديدة، وتستمد هذه العمليات مبادئها أو فرضياتها من أسس نظرية تتعلق بالسيكولوجيا وحقل المادة والسوسيولوجيا وحقل البيداغوجيا وحقل التكنلوجيا (عن معجم علوم التربية،2001)

6 - المنهاج. Curriculum

- إنه تخطيط للعمل البيداغوجي وأكثر اتساع من المقرر التعليمي .. فهو لا يتضمن فقط مقررات المواد، بل أيضا غايات التربية وأنشطة التعليم والتعلم ، وكذلك الكيفية التي سيتم بها تقييم التعليم والتعلم (D'Hainaut ،.(L.198كما أن المنهاج يحدد من خلال الجوانب التالية:

1 * تخطيط لعملية التعليم والتعلم ، يتضمن الأهداف والمحتويات والأنشطة ووسائل التقويم.

2 * مفهوم شامل لا يقتصر على محتوى المادة الدراسية، بل ينطلق من أهداف لتحديد الطرق والأنشطة والوسائل.

3 * بناء منطقي لعناصر المحتوى، على شكل وحدات بحيث إن التحكم في وحدة يتطلب التحكم في الوحدات السابقة.

4 * تنظيم لجملة من العناصر والمكونات، بشكل يمكن من بلوغ الغايات والمرامي المتوخاة من فعل التعليم والتعلم (سلسلة علوم التربية ع 4-1990) كما يعبر مصطلح منهاج في استعماله الفرنسي الجاري عن النوايا أو عن الإجراءات المحددة سلفا لأجل تهيئ أعمال بيداغوجية مستقبلية .. فهو، إذن، خطة عمل تتضمن الغايات والمقاصد والأهداف والمضامين والأنشطة التعليمية، وكذا الأدوات الديداكتيكية، ثم طرق التعليم والتعلم وأساليب

التقييم، فهو مصاغ أيضا باعتباره خطة عمل أوسع من برنامج تعليمي ويتضمن أكثر من برنا مج في نفس الوقت .. وعلى عكس الأدبيات التربوية الفرنسية، تميل الأدبيات الإنجليزية الي تعريف المنهاج، ليس أولا كشيء مسبق عن العمل البيداغوجي، بل خاصة كشيء يعاش فعلا وواقعا من طرف المدرس وتلاميذه في القسم، بحيث يعد المنهاج تماثليا للسيرة الذاتية للقسم) curriculum vita عن معجم علوم التربية2001)

7 - معيار Critère

يعرف X.Roegiers المعيار بأنه "خاصية وعلى عمليات صياغته أن تحدّد هذه الخاصية:

- إما باستعمال اسم اصطلح عليه: إيجابا أو سلبا (مثال:الملاءمة، الانسجام، الدّقة، الطّرافة.(
- وإما باستعمال اسم يرفق بمتمّم اصطلح عليه (مثال:استعمال جيّد، تأويل صحيح، إنتاج ذاتي).
- وإما باللجوء إلى السؤال."

ونبّه (X.Roegiers 2000)إلى ضرورة الابتعاد عن صياغة المعايير صياغة تجعلنا نخلط بين المعيار والهدف.

مثال : الجمع ذهنيا بين عددين أقل من 1000 "هذا الملفوظ ليس معيارا وإنما هو هدف مميز بمعنى أنه موضوع تعلّم في حين أن "دقة النتيجة"، "احترام نظام وحجم هذه النتائج" كلّها معايير تسند إلى الهدف المميز "الجمع ذهنيا بين عددين أقل من 1000."

8 - مؤشّر Indicateur

ونحتاج في عملية صياغة المعايير إلى التميز بين المعيار والمؤشر الدّال . لذا نحاول في ما يلي توضيح الفروق بين المصطلحين وما يتضمنانه من خصائص ومميزات.

التمييز بين المعيار والمؤشر:

يتطلب تقييم كفاءات المتعلمين والتأكد من درجة تملّكها أن نستند إلى جملة من معايير للإصلاح، بيد أن هذه المعايير لا تكفي وحدها للحكم على منتوج المتعلمين لذا وجب التسلح بمجموعة من المؤشرات التي تجعل هذه المعايير إجرائية، ونميز هنا بين المعيار والمؤشر. فالمعيار هو خاصية يجب احترامها له خصائص عامة ومجردة تطبق على محتويات مختلفة. أما المؤشر فهو علامة يمكن ملاحظتها داخل المعايير (إما كمية أو نوعية) ونلجأ في الغالب إلى تحديد مؤشرات متعددة كي نتبين مدى احترام المعايير خاصة في الحالات التي يصعب فيها ملاحظة المعيار.

مثال : معيار : جودة المذاق لأكلة أعدتها أمّك.

مؤشراته:

- مدح المدعوين لهذه الأكلة.
- أكلت كل الوجبة ولم يبق شيء في الصحون
- الخ

وتفرع المقاربة بالكفاءات معايير التقييم إلى معايير الحدّ الأدنى ومعايير التميز. وذلك بين مستوى تملك المتعلمين للكفاءات وللمفاضلة بينهم.

معايير الحد الأدنى ومعايير التّميز:

لا تسند المقاربة بالكفاءات إلى المعايير نفس الأهمية. لذا سنحاول التمييز بين هذه المعايير.

أ) معايير الحد الأدنى:

يعد هذا المعيار معيارا إشهاديا نقرّر من خلاله أن المتعلّم أهل للنّجاح أو للإخفاق. يحول عدم تملّكها دون مواصلة التعلّم.

ب) معيار التميّز:

تعدّ هذه المعايير معاييرا غير ضرورية للتصريح بنجاح المتعلم بيد أنها معايير تمكّن من الكشف عن مستوى أداء كل متعلّم ومن ثم ترتيبهم ترتيبا تفاضليا.

*لا يحول عدم تملكها دون مواصلة التعلّم.

ويجب أن تحدّد المعايير بدقّة حتّى نتمكّن من اختبار الكفاءة، ونسعى في الغالب إلى أن لا تتعدى معايير الحد الأدنى 3 أو أربعة معايير ومعيار أو اثنين للمتميز وذلك تحقيقا للأهداف التالية:

1 - أن لا تختلف الأعداد المسندة اختلافا كبيرا بين معلم وآخر.

2 - ربحا للوقت المخصص للإصلاح لأنّ الجهد الذي يبذله المعلّم في الإصلاح والأعداد المسندة قد تختلف باختلاف المعايير المضبوطة لذلك علينا الحدّ من هذه المعايير كي لا تتباعد الفوارق بين الأعداد المسندة لكل عمل من أعمال المتعلمين.

9 - مبادئ المقاربة بالكفاءات Les principes de l'approche par compétence

المبادئ التي ترتكز عليها المقاربة بالكفاءات.

- الكل يفوق مجموع الأجزاء.
- ليس للكل نفس الأهمية.
- حتى الأكثر كفاءة يخطئ.
- ما يميز الخبير عن غيره قدرته على التشخيص وجدواه في العلاج.
- ما يتم تعلمه في وضعيات دالة بالنسبة إلى المتعلم يبقى أثره مع مرور الزمن.

مواصفات الاختبار الجيّد:

هناك مواصفات لا بدّ من توفّرها في الاختبار حتّى يكون محلّ ثقة، أهمّها:

1 * الصّدق : يكون الاختبار صادقا إذا كان قادرا على تقييم ما هو مفروض أن يقيّمه.

2 * الثبات : يكون الاختبار ثابتا إذا أعطى نفس النتيجة مهما كان المقيّم.

3 * الشّمول : يعني الشّمول تغطية الأسئلة لجميع الكفاءات الّتي تمّ تناولها، كلّما قلّ الشمول أثّر سلبا في درجة الصّدق والثّبات.

10 - إدماج Intégration

هو عملية تخوّل ترابط عناصر مختلفة ومنفصلة عند الانطلاق بطريقة متّسقة قصد تحقيق هدف محدّد، وهو تمش مركب يمكّن من تعبئة المكتسبات أو عناصر مرتبطة بمنظومة معينة في وضعية دالة قصد إعادة هيكلة تعلّمات سابقة وتكييفها طبقا لمستلزمات مقام معين لتملك تعلم جديد. مثال : إنتاج نص مشافهة أو كتابة انطلاقا من سند بصري باستعمال الأعمال اللغوية المناسبة لمقام التواصل.

ملاحظة:

- المتعلّم هو الفاعل في ما يخصّ إدماج المكتسبات.
- لا يمكن أن ندمج إلاّ ما تمّ اكتسابه فعلا.
- بيداغوجيا الإدماج تكمّل الممارسات المألوفة.

11 - الوضعيات التعليمية :

وهي كل "مشكلة تمثل تحديا بالنسبة للمتعلم وتمكنه من الدخول في سيرورة تعليمية نشيطة وبناءة واستقبال معلومات وإيجاد قواعد للحل منتظمة ومعقولة تسمو بالمتعلم إلى مستوى معرفي أفضل.

1 - الكفـــــاءة : هي القدرة على إنجاز عمل بشكل سليم.

فمثلا كفاءة((لاعب كرة القدم))تتطلب اكتساب الموارد الآتية:

- المعارف : معرفة قواعد لعبة كرة القدم ، معرفة دلالات العلامات الموجودة على أرضية الملعب.....
- المهارات : تمرير الكرة، مراوغة الخصم ، الضربة بالرأس...
- السلوكات : امتلاك الاستجابة ، احترام القواعد ، التحلي بالحذر و باللباقة.....

2 - الكفاءة الختامية(النهائية) : هي كفاءة تضم نصف أو ثلث تعلمات السنة في مادة ما . و يعبر عنها بالقدرة على دمج مجموعة من الموارد.

* فمثلا : تلميذ سنة أولى متوسط يكون قادرا على تحديد مواطن الحضارات القديمة (التي درسها) من خلال خريطة العالم التي سلمت له.

3 - الكفاءة الأفقية(المستعرضة): هـــي كفاءات عامة جـــــــدا تنطبق على عدة مواد منها : البحث عن المعلومة ، معالجة المعلومة.....الخ.

4 - مؤشر الكفاءة : هو سلوك إيجابي ينجزه التلميذ . وهو أداة قياس.

(مثل: التزام التلميذ بعدد الأسطر المحددة في التعليمة).

5 - صياغة الكفاءة: تستجيب لوضعية إشكالية وفق الخطوات التالية:

1 * تحديد نوع المهمة تشخيص المهمة بفعل أو أفعال سلوكية قابلة للملاحظة و القياس(

2 * تحديد نوع السند و شروط تنفيذ المهمة.

3 * تحديد ما هو منتظر من المتعلم.

6 - الفرق بين الكفاءة و الهدف الإجرائي:

الهـــدف الكفـــاءة

- قد يشمل معارف أو تعلم مهارات

- يحتمل الخطأ

- يقتصر على التحصيل المعرفي - إنجاز مهمة تتطلب تطبيق معارف أو مهارات

- لا تحتمل الخطأ

- تمكن المتعلم من حل وضعيات إشكاليـــــــة في الحياة اليومية

7 - معنى المعلـــم الكفء: أن يكـــون متصفا ب:

- التأكد من المكتسبات القبلية للمتعلمين.

- مراعاة مستواهم العقلي و المعرفي.

- التنويع في الفعل التعليمي التعلمي.

- القدرة على تحليل الوضعيات.

- التعبير بطلاقة ووضوح.

- الاستعداد للرد على أسئلة المتعلمين و استفساراتهم.

- القدرة على تنظيم القسم بشكل فعال.

- الاقتصاد في التلقين و الإكثار من التوجيه إلى الاكتشاف.

- التقويم المستمر للأعمال.

8 - معنى المتعلم الكفء: هـــو المتعلم الذي لا يكتفي بفهـم معنى المفاهيم بل ينبغي أن يتمكن من توظيف مختلف المعلومات و القدرات في وضعيات معينة و في أوقات مختلفة.

وهو المتعلم الذي يتمكن من حل وضعيات إشكالية في الحياة اليومية.

9 - المقـــاربة : هي تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز على ضوء خطة.

10 - الإدمـــاج: هـــو نشاط تطبيقي مركب يجري في إطار وضعية تعلمية تتوخى تجنيـــد المكتسبات السابقة.و هي تستهدف إدماج ما تم اكتسابه و استثماره ضمن وضعيات مختلفة.

درر سيد الديها بتصرف

11 - الهدف الختامي الادماجي : هي كفاءة دمج مجموعة من المهارات ترتبط بمقررة مادة، وتعبر عن ملمح التلميذ في نهاية مرحلة تعليمية .مثالها: في نهاية السنة الرابعة من التعليم المتوسط يكون المتعلم قادرا على: فهم وتفسير الأحداث التي ميزت الجزائر وطنيا- إقليميا- عالميا.

12 - الفرق بين وضعية التعلم ووضعية الإدماج:

-*وضعية التعلـــم: تستخدم لإدراج مفاهيم جديدة و مهارات ....الخ.

-*وضعية الإدماج : تستثمر بعد مجموعة من التعلمات.

13 - الفرق بين مفهومي التطبيق و الإدماج:

-*التطبيق: نشاط أحادي الهدف حيث يتعلق بتقويم محتويات تعلمها التلميذ في حصة دراسية واحدة أو عدة حصص لغرض ترسيخها في الذهن أو التمرن على استظهارها و استرجاعها وقت الحاجة. والتطبيق عنصر من نشاط الإدماج . ويتم في مرحلتين:

-الأولى: التطبيقات الجزئية التي تتخلل مسار الدرس وتجري في شكل شفوي أو كتابي.

-الثانية: تطبيقات نهائية تستعمل في نهاية الحصة الدراسية و تتم بالأسلوب السابق نفسه. إلا أنها تكون أكثر كثافة وتنوعا و شمولية.

-*أما الإدماج: فهـــو ذو طبيعة مركبـــة من عـدة تمـــــارين مـرتبطة بأنشطة الوحدة التعـلمية و فروعها.و هو يعمل على تطوير بناء الكفاءة المحددة اعتمادا على الاستثمار و التوظيف.

14 - مفهوم الوضعية: هي السياق أو الظروف العامة التي ستتم فيها عملية التعلم.

فمثلا لرسم خريطة الجزائر التضاريسية من قبل:

-*التلميـــذ(أ) وهو بين يديه أوراق الرسم و أقلام ملونة و أدوات قياس.....

-*والتلميذ(ب) لا يملك أوراق الرسم و لا الألوان ولا أدوات القياس.....

15 - الوضعية المشكلة: تعني مجموعة من المعلومات المعروضة ضمن سياق لتوظيفها بطريقة مدمجة من قبل المتعلم أو فوج من المتعلمين من أجل إنجاز مهمة لا يعلم مسبقا بها.....

16 - متى تعتبر الوضعية مشكلة؟ سؤال.

الجـواب: عندما لا يكون بحوزة المتعلم بعض الموارد التي تساعده على بلوغ الحل.

17 - مكونات الوضعية المشكلة: مكـــونات الوضعية ثلاث وهي:

1/السنـــــد: ويسمى الرافد،ويقصد به مجموع العناصر التي تفرض على المتعلم في شكل مسألة أو مشكلة أو صورة أو نص أو خريطة....الخ.

و يتكون السند من ثلاث عناصر:

أ- السياق العام الذي يجري فيه السند.

ب- المعلومات التي يعتمد عليها المتعلم في ممارسة نشاطه التعليمي.

ج- الوظيفة التي من خلالها يتحدد الهدف من إنجاز الوظيفة.

2/المهمـــــة: و هي التي يتحدد من خلالها ناتج التعلم.

3/التعليمـــــة: و تبين ما سيقوم به المتعلم من نشاط.

18 - الوضعية التعلمية: هي إشكال أو مشكل يضع المتعلم أمام تحدي معرفي.

19 - الوضعية الهـــدف : هي وضعية مشكلة تستهدف تدريب التلاميذ على دمـــــــــــج المكتسبات أو تقويمها(يمكن تسميتها بالوضعية الادماجية).

20 - الهـدف التعلمي : هو نشاط عرفاني أو مهاري يمارس على محتوى معين.مثل صياغة جملة استفهامية،والتفريق بين مقياس الرسم و مفتاح الخريطة.....الخ.

21 - الفعـل التعليمي: عمل يقوم به المدرس لإيصال المعارف إلى المتعلمين.

22 - الفعـــل التعلمي : نشاط يخص المتعلم من أجل التحصيل.

23 - الوحدة التعلمية : هي جزء من منهاج تربوي تتضمن وضعيات تعلمية أو دروس تمارس خلالها نشاطات تمكن من بناء المعرفة.

24 - البرنامج المدرسي : يتضمن غايات النظام التربوي و الأهـــــــــــداف أو الكفاءة المنشودة و المحتويات في مختلف المواد.

25 - المنهـــاج: يحدد مجمل مسلك التعلمات المسطرة للتلميذ و هو أوسع من البرنامج . فزيادة عليه يقدم إرشادات أخرى خصوصا عن الطرائق البيداغوجية و عملية التقييم.

26 - الملمـــــح: الخصائص و الصفات و الكفاءات التي يشترط أن تتوفر في الفئة المستهدفة.

27 - المـــوارد : هـــي المكتسبات بأنـــواعها المتوفرة لدى الفرد أو المجموعـــة و التي يجندها المتعلم من أجل حل وضعية مشكلة.

28 - القـــدرة : هي كل ما يستطيع الفرد أداءه في اللحظة الحاضرة من أعمال عقلية أو حركية سواء كان ذلك نتيجة تدريب أو بدونه.

و القدرة قد تكون فطرية أو مكتسبة.

29 - الاستعداد : هو مدى ما يستطيع الفرد أن يصل إليه من الكفاءة في مجال معين إن توفـــــر له التدريب اللازم. أو هو الناحية التنبؤية للقدرة .وتسمى أحيانا القدرة الكامنة.

وقد يوجد الاستعداد لدى تلميذ ما ولا توجد لديه القدرة ويسمى عندها هذا المتعلم بأنه موهوب.

30 - المهـــارة : هي مقدار الإتقان في إنجاز نشاط أو عمل ما. وهي قدرة وصلت إلى درجة الإتقان.

31 - السيـــاق: إطار عام لمجريات الحدث أو المهمة.

32 - المهـــــمة: العمل أو الإنجاز المطلوب أن يقوم به الفرد أو الجماعة.

33 - تحدي معرفي: حاجز معرفي يحتاج للعمل على التحكم في مكوناته وعناصره الجديدة.

34 - الاستكشاف: البحث و التقصي لاستجلاء المعارف و الحقائق.

35 - معيار التقويم : هو سلوك قابل للملاحظة يتم انتقاؤه و صياغته انطلاقا من مؤشر الكفاءة. مثل ما يوجد في شبكة تقويم الوضعية الادماجية(معيار الملاءمة مع الوضعية).

36 - التقويم التشخيصي(الأولي): أو ما يسميه البعض بالتقويم الإعلامي أو التنبئي فإنه يستهدف في المقام الأول تصنيف بعض جوانب السلوك لدى المتعلمين في بداية العملية التعلمية قصد الوقوف على مدى تحكمهم في المكتسبات القبلية (معارف ،مصطلحات ،قدرات ، سلوكات ،مهارات مواقف...الخ).

- و هـــــذا التقويم يتم تناوله لغرض تحديـد نقطة الانطلاق و كذلك تحديد البـــداية المناسبة بشروط و ظروف موضوعية و منســـــجمة مع المعطيات الجديدة(الأهداف و الكفاءات)المـــراد بلـوغها مع تشخيص العقبات و العـــوائق النفسية و البيداغوجية و الفنية التي اعترضت عوامــل التعلم لعلاجها و تصحيحها.

37 - التقويم التحصيلي: يقع في نهاية حصة دراسية أو وحدة تعلمية أو مرحلة دراسية أو طور تعليمي ،ويهدف إلى التعرف على درجة تملك الكفاءات المقصودة، فهو عبارة عن إصدار حكم نهائي على درجة التملك أو الإتقان المتوخاة من أهداف التعلم.

38 - طريقة الاستقصاء في التدريس: وهـــــي أسلوب تدريس يعتني بالبحث في مسألة أو مشكلة و السير فيها بخطى منهجية منظمة إلى أن يتم الوصول إلى الغاية و النتيجة.

39 - طريقة الاكتشاف في التدريس: و تعني أن يصبح الشيء المجهول معلوما .وهو أسلوب تدريس فعال في حل المشكلات.

-*وهذان الأسلوبان يعدان من طرائق التدريس الفعالة في تنمية التفكير العلمي أو قدرات التلاميذ كالملاحظة و التجريب والتصنيف و التنبؤ و التفسير....الخ.

40 - أسلوب الاستقراء: هو الاستتباع. ومواصلة القراءة بتمعن لبلوغ الفهم وإصدار الحكم وهو يعتمد على عرض الأمثلة أو النماذج وفحصها ومقارنتها تم استنباط القاعدة منها. فهي الانتقال من الجزئيات إلى الكليات .

41 - الاستـــــراتيجية : هي الخطة والوسائل المعتمدة في تصور وتناول موضوع.

42 - الفرق بين التربية و التعليم و البيداغوجيا:

- *التـــــــربية : عملية شاملة لكل مكونات الإنسان عقليا و نفسيا و جسميا.

- *أما التعلم : فيتناول المحتويات و المضامين و الأهداف و الوسائل التي تتناولها المواد الدراسية.

- *البيـداغوجيا : جزء من التربية . لأنها تناول التقنيات و المهارات التي يعتمدها التدريس و كيفية استعمال الوسائل التعليمية.

و بهذا تعتبر البداغوجيا وسيلة من وسائل التربية والتعليم لأنها تمثل الأسلوب الأمثال الذي ينتهج في تكوين الفرد.

43 - المفهـــــــــوم: هو الصورة الذهنية لشيء ما . وهذا الشيء قد يكون شيئا مجسما أو نوعا من السلوك أو فكرة مجردة .و يمكن وصف المفهوم بكلمة أو بعبارة توضح هذه الصورة الذهنية .فلفظ حرب يقترح صورة ذهنية خاصة عن نوع من العنف أو الصراع.

وتساعد المفاهيم في تنظيم المعلومات وفق أنماط من الممكن أن تبرز مغزى وكنه تلك المعلومات (أي تجعلها واضحة المحتوى).

44 - التعليمية(ديداكتيك) :didactiqueو تعني فن التعليم...و منه تعليمية المادة (التربية الخاصة).

45 - السيـــــــرورة : هي التحولات التي تحدث داخل المسار الذي تستغرقه العملية التعليمية التعلمية خلال حصة دراسية واحدة وعبر ثلاث محطات:

- وضعية الانطلاق
- وضعية بنـاء التعلّمـات
- وضعية استثمار المكتسبات

ويتم فيها تنظيم التعلّمات وفق استراتيجية بيداغوجية تراعي الانسجام والتوافق بين المحتويات المستهدفة و مدى تفاعل التلاميذ معها .وقد تدل السيرورة على مرحلة تعليمية كاملة أو أكثر.

رابعا : ديداكتيكية (تعليمية المواد) أم بيداغوجية

مقدمة :

جاء التطور العلمي والتقني السريع لتوفير أشكالا أخرى من التعليم، أو بمعنى أصح تقديم الخدمة بأسلوب مختلف وجديد، فحيث يمثل التعليم بوجه عام وظيفة أساسية في المجتمعات البشرية، كان طبيعيا أن تتغير أشكال التعليم بوجه عام، وتتطور، مع تصاعد التطور التقني. وحيث يعتمد التعليم عن بعد بوجه خاص على تقنيات الاتصال، فإن التطور في هذه التقنية يسهم في تطوير أشكال التعليم عن بعد بشكل أو بآخر، حيث ساهمت الاتجاهات الحديثة لتكنولوجيا التعليم في ظهور أنظمة جديدة ومتطورة للتعليم والتعلم والتي كان لها أكبر الأثر في إحداث تغيرات وتطورات ايجابية على الطريقة التي يتعلم بها الطلبة وطرائق وأساليب توصيل المعلومات العلمية إليهم وكذلك على محتوى وشكل المناهج الدراسية المقررة بما يتناسب مع هذه الاتجاهات .

1 - التمييز بين تعليمية المواد و البيداغوجيا :

مفهوم التعليمية: (التعليمية = الديداكتيك)

التعليمية لغة : إن كلمة التعليمية في اللغة العربية مصدر صناعي لكلمة تعليم المشتقة من علم أي وضع علامة على الشيء لتدل عليه وتنوبه ونعني عن إحضاره إلى مرآة العين. المعجم الفرنسي larousse: الديداكتيك=نظرية و طرائق تدريس مادة معينة.

أما في اللغة الفرنسية فإن كلمة ديداكتيك مشتقة من الأصل اليوناني DIDACTIQUE ،وتعني فلنتعلم أي يعلم بعضنا أو أتعلم منك وأعلمك .وكلمة ديداسكو DIDASKO وتعني أتعلم، وكلمة ديداسكن وتعني التعليم.

التعليمة اصطلاحا : كل ما يهدف إلى التثقيف وما له علاقة بالتعليم ، و أيضا تعني فن التعليم.

استعمل مصطلح التعليمية بهذا المعنى في علم التربية أول مرة عام 1613 في بحث حول نشاطات التعليمية للتربية وعنوانه : تقرير مختصر في الديداكتيكا أو فن التعليم عند راتيش.

في سنة 1657 استخدم" كومينوس" هذا لمصطلح بنفس المعنى في كتابه – الديداكتيكا الكبرى – حيث يقول عنه إنه " فن لتعليم الجميع مختلف المواد التعليمية "ويضيف "بأنها ليست فنا للتعليم فقط بل للتربية أيضا".

كما تعرف الديداكتيك على أنها مادة تربوية موضوعها التركيب بين عناصر الوضعية البيداغوجية ، وموضوعها الأساسي هو دراسة شروط أعداد الوضعيات أو المشكلات المقترحة على التلاميذ قصد تيسير تعلمهم.- BROUSSAUT.1983 –عبد اللطيف الفاربي:1994.ص69-.

2 - من فن التعليم إلى نظرية التعليم:

في أوائل القرن التاسع عشر للميلاد وضع العالم الألماني "هربرت" الأسس العلمية التعليمية كنظرية للتعليم تستهدف تربية الفرد، فهي نظرية تخص النشاطات المتعلقة بالتعليم فقط أي كل ما يقوم به المعلم من نشاط.

3 - من التعليم إلى التعلم:

في القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين ظهر تيار جديد في التربية بزعامة "جون ديوي" 1952 أعطى الأهمية لنشاط التعلم في العملية التعليمية واعتبر التعليمية " جون ديوي"1859 نظرية للتعلم لا للتعليم مستبدلا المفاهيم الهرباتية بتطوير النشاطات الخاصة بالمتعلمين وانحصرت وظيفة التعليمية في تحليل نشاطات المتعلم ، وأن التعلم وظيفة من وظائف التعليم.

4 - التفاعل بين التعليم والتعلم:

نتيجة لتطور البحث في التربية أثناء القرن العشرين اتضح أن النظرة الأحادية لمفهوم التعليمية عند كل من هربرت، وجون ديوي كانت نظرة قاصرة لأنهما فصلا التعليم عن التعلم وأكدت تلك الدراسات أن نشاطات كل طرف في العملية التعليمية يربطها التفاعل النطقي مع لطرف الآخر.

ومن ثمة فإن هذا الفهم الجديد للعملية التعليمية أدى إلى اعتبار التعليمية نظاما من الأحكام والفرضيات المصححة والمحققة ونظاما من أساليب تحليل وتوجيه الظواهر المتعلقة بعمليتي التعليم والتعلم .

والخلاصة فإن التعليمية هي أسلوب بحث في التفاعل القائم بين المعرف والمعلم والمتعلم، وهي عند البعض مقاربة لظواهر التعليم وتحليلها ودراستها دراسة علمية موضوعها الأساسي البحث في شروط تنظيم وإعداد الوضعيات التعليمية / التعلمية.

2 - موضوع التعليمية العامة وتعليمية المواد:

* موضوع التعليمية العامة:

مر موضوع التعليمية العامة بثلاث مراحل:

- في الستينات من القرن العشرين انصب الاهتمام في مجال التعليمية على النشاط التعليمي.

- في السبعينيات والثمانينات تحول ذلك الاهتمام إلى النشاط التعلمي.

- في التسعينات انتقل الاهتمام إلى التفاعل القائم بين النشاط التعليمي والتعلمي.

ومنه يتضح أن موضوع التعليمية العامة هو دراسة الظواهر التفاعلية بين معارف ثلاثة هي:

- المعرفة العلمية.

- المعرفة الموضوعة للتدريس.

- المعرفة المتعلمة.

* موضوع تعليمية المواد:

هي التعليمية التي تهتم بتخطيط العملية التعليمية التعليمة لمادة خاصة ولتحقيق مهارات خاصة وبوسائل خاصة لمجموعة خاصة من التلاميذ وهي تنقسم إلى:

أ - تعليمية أحادية : وهي تعليمية تهتم بمادة دراسية واحدة.

ب – تعليمية المواد المتعاقبة : وهي تعليمية تهتم بالمهارات البيداغوجية التي تستعمل المواد كحجة تعليمية

ج - تعليمية المواد المتداخلة : وهي تعليمية تهتم بالتقاطع الحاصل بين المواد الدراسية.

1 - علاقة التعليمية العامة بتعليمية المواد:

تهتم التعليمية العامة بجوهر العملية التعليمية وأهدافها والمبادئ العامة التي تستند إليها والعناصر المكونة لكل " مناهج، طرائق التدريس، وسائل تعليمية، صيغ تنظيم العملية التعليمية، أساليب التقويم " .ومن ثمة القوانين العامة التي تتحكم في تلك العناصر ووظائفها التعليمية وهي بذلك تمثل الجانب النظري للعملية التعليمية في حين تمثل تعليمية المواد الجانب التطبيقي لتلك القوانين، مع مراعاة خصوصية المادة.

أما التعليمية الخاصة أو تعليمية المواد: تهتم بما يخص تدريس مادة من مواد التكوين أو الدراسة، من حيث الطرائق والوسائل والأساليب الخاصة بها.

لكن هناك تداخل وتمازج بين الاختصاصين، بل لابد من تضافر جهود كل الاختصاصات في علوم التربية بدون استثناء. إن التأمل في أي مادة دراسية، تجرنا إلى اعتبارات نظرية شديدة التنوع: علمية، سيكولوجية، سيكوسوسيولوجية، سوسيولوجية، فلسفية وغيرها. كما تفرض علينا في الوقت ذاته، العناية ببعض الجزئيات

رشيد الديهاي بتصرف

والتقنيات الخاصة، وبعض العمليات والوسائل التي يجب التفكير فيها أولا عند تحضير الدروس، ثم عند ممارستها بعد ذلك .فلا بد من تجاوز الانفصال والقطيعة بين النظريات العامة والأساليب العملية التطبيقية. فعلينا كمدرسين، ألا نحاول الوصول إلى أفضل الطرق العملية فحسب، بل نحاول أن نتبين بوضوح، ما بين النتائج التي نتوصل إليها عند ممارسة الفصل الدراسي، وبين النظريات العامة من علاقة جدلية.

- مفهوم البيداغوجيا:

المعجم الفرنسي larousse: البيداغوجيا=نظرية التربية أو تربية الأطفال.

لمصطلح البيداغوجيا عدة معاني ودلالات تستخدم في عدة سياقات ووضعيات، تتكون كلمة بيداغوجيا في الأصل اليوناني مكون من كلمتين PEDA وتعني الطفل، AGOGE وتعني القيادة والسياقة، وكذا التوجيه.

-ومن التعريفات العامة لهذا المصطلح أنها فن التربية La pédagogie est l'art d'éduquer

-كما تشير إلى الطرق وممارسات التعليم والتربية

Les méthodes et les pratiques d'enseignement et l'éducation.

-العلم الذي يهدف إلى دراسة مذاهب والتقنيات التي يبنى عليها عمل المربين.

ويمكن تعريفها من الناحية التطبيقية على أنها تجميع لجملة من الأساليب التقنية التي تهدف إلى وضع معايير لمراقبة إجراءات عملية نقل المعرفة، ويعرفها البعض بأنها مصطلح عام يحدد من ناحية علم وفن التدريس، ومن جهة أخرى طريقة التدريس ، وتستعمل في معناها الضيق لتحديد التقنيات البيداغوجية.

واعتبر إميل دوركايم E.Durkheim البيداغوجيا: نظرية تطبيقية للتربية تستمد مفاهيمها من علم النفس وعلم الاجتماع. أما بالنسبة لروني أوبير R.Hubert: هي ليست علما ولا تقنية ولا فلسفة ولا فنا، بل هي هذا كله منظم وفق تمفصلات منطقية. ،

- وظيفة البيداغوجيا:

كان المربي في عهد الإغريق هو الشخص – وفي أغلب الأحيان – هو الخادم الذي يرافق الطفل في طريقه إلى المعلمين، فلم يكن البيداغوجي معلما إنما كان مربيا فهو الذي يسهر على رعاية الطفل والأخذ بيده وهو الذي يختار له المعلم ونوع التعليم الذي يراه ملائما حسب تصوره . (بنعيسي احسينات)

كان البيداغوجي في الأصل مربيا وقد ارتبطت التربية بتهذيب الخلق بالمعنى الواسع، أما التعليم فقد ارتبط بالتحصيل المعرفي بالمعنى الضيق.

وبمرور الوقت تحول البيداغوجي لأسباب عدة من المربي بالمفهوم الواسع إلى المعلم ناقل المعرفة دون التساؤل عن نمط المواطن الذي يسعى إلى تكوينه وبذلك تحولت البيداغوجيا من معناها الأصلي المرتبط بإشباع القيم التربوية إلى منهجية في تقديم المعرفة وارتبط ذلك بما يعرف بفن التدريس وانصب الاهتمام على اقتراح الطرائق المختلفة للتعليم وظهرت بيداغوجيات كثيرة عرفت بأصحاب" هربرت" و"منتسوري" ولم تتمكن البيداغوجيا من بناء نظرية موحدة لتحليل وضعيات التدريس أو القسم فخلت بذلك من البعد العلمي.

ويمكن تصنيف البيداغوجيا إلى :

بيداغوجيا عامة: وهي تنطبق على كل ماله ارتباط بالعلاقة بين مدرس وتلميذ بغرض تعليم أو تربية الطفل.

بيداغوجيا خاصة: وهي تصف طريقة التعلم حسب المادة المعلمة أو المدرسة.

وتعتبر البيداغوجيا نظرية تطبيقية للتربية تستعير مفاهيمها الأساسية من علم النفس: نظريات التعلم، علم النفس التكويني ،القياس، التقويم وعلم النفس الاجتماعي، وعلم الاجتماع: علم الاجتماع التربوي ، والانثروبولوجية التربوية والثقافة.

ولهذا يمكن تميز في لفظ " بيداغوجيا " بين استعماليين يتكاملان فيما بينهما بشكر كبير :

أنها حقل معرفي قوامه التفكير الفلسفي والسيكولوجي، في غايات وتوجهات الأفعال والأنشطة المطلوبة ممارستها في وضعية التربية والتعليم، على الطفل والراشد.

أنها نشاط عملي يتكون من مجموع الممارسات والأفعال التي ينجزها كل من المدرس والمتعلمين داخل الفصل.(جابر نصر الدين-دروس في علم النفس البيداغوجي، ص 11-13.)

إن الهدف من بيداغوجيا الأهداف هو تنظيم عملية التعلم, و ذلك بتحديد صريح و معلن للأهداف الواجب تحقيقها لحصول التعلم. تستمد بيداغوجيا الأهداف مبادئها من النظرية السلوكية, إحدى نظريات التربية. وبصفة عامة يتم تصنيف الأهداف من غايات تحدد السياسة التعليمية للدولة و يتطلب تحقيقها عدة سنين و تمتاز بصيغتها الفضفاضة, إلى أهداف إجرائية قابلة للملاحظة, و تمتاز صيغتها بالوضوح و عدم قابليتها للتأويل.

2 - الفرق الذي يفصل بين البحث الديداكتيكي والبحث البيداغوجي:

غير أن السؤال الذي لا يزال يعتريه بعض الغموض واللبس، وهو بحاجة إلى إجابة دقيقة متمثل في الفرق الذي يفصل بين البحث الديداكتيكي والبحث البيداغوجي، ذلك أن هذين التخصصين يجمعهما مثلث ديداكتيكي بحثي واحد الشامل لعناصر المعرفة ،والتلميذ، والمعلم.وعليه ،فإن نموذج النظام البيداغوجي والنموذج الديداكتيكي (Le modèle du système pédagogique ou didactique) نموذجان متماثلان من حيث محاور البحث العامة، ويبقى الفاصل الذي يفصل بينهما متمثلا في طرق تناول هذه المواضيع أو المحاور الكبرى، حيث تركز الديداكتيكية في أبحاثها على السيرورات أي سيرورات التعليم، و سيرورات التعلم، و سيرورات التكوين، التي تحكم الموقف التعليمي، مستعينة في ذلك بتصميم نماذج تعليمية تتسم بالتطبيق في تفسير أبعاد العراقيل الكامنة وراء الأخطاء وانتشار ظاهرة الفشل الم

في حين لا يزال البحث البيداغوجي ينقصه كثيرا البعد المباشر والبعد التطبيقي في دراساته ، وبالتالي لا يزال الجانب النظري يطغى على دراساته، مما يدفعنا إلى القول: "أن النماذج البيداغوجية لم ترق إلى مستوى النماذج الديداكتيكية في تشخيص موطن الخلل وتوضيحه وشرحه بالطريقة العلمية الدقيقة التي توصلت إليها التعليمية في أبحاثها ودراساتها والتي ساعدت المعلم بشكل كبير في فهم أسباب الخطأ وكيفية تجاوزه".

إن البحث في مجال الديداكتيكية يتطور بشكل متجدد ومتواصل مركزا في أبحاثه على مختلف الطرق التي يواجه بها المتعلم تلقي المعارف والمعلومات أثناء خضوعه لعملية التعليم والتعلم. يفهم من هذا ، أن الديداكتيكية لا تركز -كما هو الحال مع البيداغوجيا- على تفاعل المعلم بالمتعلم فقط، بل تتجاوز ذلك إلى التركيز على مسألة الطرق التعليمية المتباينة المستعملة من قبل كل متعلم في عملية التعلم ،جاعلة أمام نصب أعينها المتعلم المسؤول الأول في معركة التعلم أو عدم تعلم أي مادة تعليمية.(www.ar.wikipedia.org/wiki)

كما يمتاز البحث الديداكتيكي بتكيفه السريع والمتجدد لاسيما في ظل الانفجار المعرفي العلمي الذي تشهده الساحة العلمية في كل مجالات تخصصاتها العديدة كل يوم، مما يبرهن اكثر على مدى القدرة العلمية الفائقة التي يمتاز بها الخبراء الديداكتيكيين في قراءة هذا الرصيد العلمي المعرفي الهائل، واستغلاله بشكل محكم في أبحاثه والذي انعكس بشكل إيجابي على التطوير المستمر للمتناولات البحثية التطبيقية، وكذا في التصميم الجيد والفعال للنماذج الديداكتيكية فيما يخص كل عنصر من عناصر المادة التعليمية سواء تعلق الأمر بمضمونها أو تطبيقها في أي وضع تعليمي بيداغوجي محدد مستعملة في ذلك طرق ووسائل تقنية ساعدت المعلمين بشكل مباشر في حل المشكلات التي يعانون منها في التعليم، ويعود سبب ذلك إلى انطلاق التعليمية من القسم مباشرة ، وكذا معايشتها الميدانية للمشاكل في محيطها الطبيعي. وبهذا فإن الاستراتيجية المتبناة من قبل الديداكتيكية يقوم أساسها على استراتيجية التغيير المستمر للأهداف والطرق والمحتويات، وذلك قصد تجديدها حسب متطلبات البحث العلمي من جهة، وحاجات المجتمعات من جهة أخرى، منتهجة في أسلوب تغييرها الأسلوب المباشر في الفعل.

انطلاقا من التجديدات المستحدثة من قبل الديداكتيكية منذ نشوئها إلى وقتنا الراهن، يمكن استخلاص أن هذا التخصص الفتي قد استطاع بفضل جهود خبرائه الباحثين الذين ينتمون إلى تخصصات متباينة ومتكاملة فيما بينها، أن يؤسسوا بالفعل نظرية عامة للديداكتيكية في مجالها النظري التطبيقي التي سمحت لهذا الحقل البحثي أن يفرض نفسه كتخصص جديد في علوم التربية، لاسيما بعد النجاح المتميز الذي حققه هذا التخصص في الاختيار الدقيق سواء للموضوع أو منهج دراسته.(www.ies.cu.edu.eg.com)

وبتحقيق الديداكتيكية هذه المرامي المنهجية والنظرية، يمكن لنا من هذه الزاوية تأييد رأي الديداكتيكيين المؤيد لاستقلالية هذا التخصص بذاته عن تخصصات علوم التربية الأخرى، وبالتالي القول في نهاية مطاف هذا البحث أن الديداكتيكية علم قائم بحد ذاته.

أما التعليمية فإنها تهدف إلى التأسيس العقلاني لمدرسة شاملة قادرة على تحقيق النجاح في كل التخصصات لجميع المتعلمين بإضافة البعد العلمي الذي تفتقده البيداغوجيا وتسعى إلى عقلنة الفعل التعليمي من خلال الإجابة عن التساؤلات المتعلقة بكيف نعلم محتوى تعليميا معينا ؟ فهي في الأصل تفكير منهجي.

3 - خلاصة أوجه الاختلاف بين تعليمية المواد والبيداغوجيا:

تعليمية المواد	البيداغوجيا
- تهتم بالجانب المنهجي لتوصيل المعرفة مع مراعات خصوصيتها في عمليتي التعليم والتعلم - تتناول منطق التعلم انطلاقا من منطق المعرفة - يتم التركيز على شروط اكتساب المتعلم للمعرفة الخاصة لمادة خاصة. - تهتم بالعقد التعليمي من منظور العلاقة التعليمية (تفاعل المعرفة / المعلم /المتعلم).	- لا تهتم بدراسة وضعيات التعليم والتعلم من زاوية خصوصية المحتوى، بل تهتم بالبعد المعرفي للتعلم وبأبعاد أخرى نفسية اجتماعية. - تتناول منطق التعلم من منطق القسم (معلم / متعلم). - يتم التركيز على الممارسة المهنية وتنفيذ الاختيارات التعليمية التي تسمح بقيادة القسم في أبعاده المختلفة. - تهتم بالعلاقة لتربوية من منظور التفاعل داخل القسم (معلم / متعلم).

3 – مواطن استخدام البيداغوجيا وتعليمية المواد:

الديداكتيك شق من البيداغوجيا موضوعه التدريس، وقد استخدمه لالاند 1988 (Lalande) كمرادف للبيداغوجيا أوللتعليم (معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا و الديداكتيك، 1994، ط1، ص68).

كما أن الديداكتيك علم تطبيقي موضوعه تحضير وتجريب استراتيجيات بيداغوجية لتسهيل إنجاز المشاريع، فهي علم تطبيقي يهدف لتحقيق هدف عملي لا يتم إلا بالاستعانة بالعلوم الأخرى كالسوسيولوجيا، والسيكولوجيا، والإبستمولوجيا، فهي علم إنساني مطبق موضوعه إعداد وتجريب وتقديم وتصحيح الاستراتيجيات البيداغوجية التي تتيح بلوغ الأهداف العامة والنوعية للأنظمة التربوية (Legendre R. 1988) (معجم علوم التربية، المرجع نفسه، ص69)

فالديداكتيك نهج أو أسلوب معين لتحليل الظواهر التعليمية فهو الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يعيشها المتربي لبلوغ هدف عقلي أو وجداني أو حركي.

كما تصب الدراسات الديداكتيكية على الوضعيات العلمية التي يلعب فيها المتعلم الدور الأساسي ، بمعنى أن دور المعلم هو تسهيل عملية تعلم التلميذ، بتصنيف المادة التعليمية بما يلاءم حاجات المتعلم، وتحديد الطريقة الملائمة لتعلمه مع تحضير الأدوات المساعدة على هذا التعلم ، وهذه العملية ليست بالسهلة، إذ تتطلب مصادر

معرفية متنوعة كالسيكولوجيا لمعرفة الطفل وحاجاته، و البيداغوجيا لاختيار الطرق الملائمة، وينبغي أن يقود هذا إلى تحقيق أهداف على مستوى السلوك، أي أن تتجلى نتائج التعلم على مستوى المعارف العقلية التي يكتسبها المتعلم وعلى مستوى المهارات الحسية التي تتجلى في الفنون والرياضيات وعلى المستوى الوجداني (Lavallé) (معجم علوم التربية، المرجع السابق، ص68-69)

نستخلص من هذه التعاريف أن الديداكتيك تهتم بكل ما هو تعليمي تعلمي، أي كيف يعلم الأستاذ مع التركيز على:

-كيف يتعلم التلميذ؟

- ودراسة كيفية تسهيل عملية التعلم، وجعلها ممكنة لأكبر فئة.

- ثم اتخاذ الإجراءات المناسبة لفئة التلاميذ ذوي صعوبات في التعليم، وبالتالي فهي دراسة التفاعل التعليمي.

يمكن لنا أن نستعين بشكل وضعه (René.Richterich) لتفسير العملية التعليمية إذ يقول أنها عملية تفاعلية من خلال: متعلمون في علاقة مع معلم لكي يتعلموا محتويات داخل إطار مؤسسة من أجل تحقيق أهداف عن طريق أنشطة وبمساعدة وسائل تمكن من بلوغ النتائج. فالتعليمية بهذا تقنية شائعة، تعني تحديد طريقة ملائمة أو مناسبة للإقناع أو لإيصال المعرفة(علي شريف بن حليمة ،تعليمية المواد العلمية،مجلة همزة وصل، ، عدد خاص، 1992، ص21) ، فهي كتخصص تجعل موضوعها مختصرا على الجوانب المتعلقة بتبليغ مضمون معين، بينما تكون الجوانب النفسية الاجتماعية من اهتمام علوم التربية.(عبد المجيد بن الصغير ، لمحة عن تعليمية المواد ،مجلة همزة وصل، المرجع السابق، ص46)

وككل علم من العلوم انفردت التعليمية بمفاهيم خاصة بها، تستعملها كمفاتيح لتفسير مجال بحثها وحدوده رغم صلتها الوطيدة بالعلوم الأخرى، كعلوم التربية و البيداغوجيا وعلم النفس.

<u>4 - الانتقال من البيداغوجيا إلى التعليمية:</u>

يقودنا تحديد المفاهيم إلى تفسير الانتقال من البيداغوجيا إلى التعليمية، حيث يقول فرانسوا تيستو F.Testu ، في كتابه: من السيكولوجيا إلى البيداغوجيا: " إن الوضعية البيداغوجية، تتميز في الواقع بخصوصية وغنى، لدرجة أنه ينبغي، حسب بياجيJ.Piaget، معالجتها لذاتها بأكثر تجريبية ممكنة، وبتعبير آخر، فإن البيداغوجية التجريبية وحدها قادرة على أن تؤسس التعيمية".

ويتضح من هذا القول، أن البيداغوجية التجريبية هي التي كانت وراء ظهور التعليمية. وبناء عليه، يمكن إعادة التصور العام لحركية العلم البيداغوجي، والقول بأن الانتقال كان في البداية أصلا،من الفلسفة إلى السيكولوجيا، ومن السيكولوجيا إلى البيداغوجيا، ثم من البيداغوجيا إلى التعليمية. يبقى هنا أن نتساءل. هل بإمكان تجاوز الحقل التعليمي للحقل البيداغوجي؟ وبالتالي، هل التعليمية تلغي البيداغوجيا وتقيم معها القطيعة؟ أم أنه تبقى على الدوام بحاجة إليها وتشتغل لفائدتها؟ إن هذه التساؤلات هي التي تجعلنا نعتقد أن في الإمكان تصور الحركة

في الاتجاه المعاكس، أي من التعليمية إلى البيداغوجيا،انطلاقا من جدلية قائمة بينهما لا تلغيها انشغالات واختصاصات كل منهما. (www.taouinet.maktoobblog.com)

خاتمة :

يؤكد التربويون بأن مجتمع المعرفة الذي نحن فيه الآن يتطلب التحرك السريع نحو إيجاد بيئة تعليمية تعلمية قادرة على تحقيق متطلبات الجودة الشاملة والتميز والملائمة مع متطلبات العصر الراهن ومستجداته ، وهذا يتم من خلال تحويل المؤسسات التعليمية وخاصة الجامعية والعليا منها إلى وسائل إبداعية إنتاجية بعيدة عن الأساليب التقليدية من خلال إدخال أساليب وطرائق جديدة وحديثة في التعليم يتم من خلالها إعطاء فرص أوسع ومساحة أكبر للأساتذة والطلبة من خلال تطبيق أساليب التعليم لما توفره من بيئة تعليمية تفاعلية تجذب اهتمام الطالب وتطور معرفته وتنمي لديه مهارات التفكير العلمي وطرائق الحصول على المعرفة.

ومع تطور العلوم الإدارية والإنسانية والتقنية، بدأنا في السنوات السابقة نرى محاولات عديدة من الكثير من المنظمات (التعليمية وغير التعليمية) إلى إعادة التفكير في طرق وأساليب تأدية أعمالها، أي إعادة هندسة عملياتها ويعتبر القاسم المشترك الأعظم في جميع منهجيات تطوير نظم العمل وإعادة الهندسة وتحسين العمليات، هو الاستخدام لتقنية المعلومات في رفع كفاءة العملية، ومن هذا المنطلق تأتي تقنيات التعليم لتلعب دورا بارزا في مجال التعليم ومواجهة المشكلات التي تعوق تحقيق أهدافه، وتسهم في مواجهة التغيرات الاجتماعية والعلمية السريعة وتساعد العملية التربوية على مواكبتها والتفاعل معها.

صعوبات التعلم عند بعض التلاميذ:

مقدمة :

يتميز ذوو الصعوبات التعلميّة عادة، بمجموعة من السلوكيات التي تتكرر في العديد من المواقف التعليمية والاجتماعية، والتي يمكن للمعلم أو الأهل ملاحظتها بدقة عند مراقبتهم في الواقف المتنوعة والمتكررة. ومن أهم هذه الصفات ما يلي :

1 - اضطرابات في الإصغاء:

تعتبر ظاهرة شرود الذهن، والعجز عن الانتباه، والميل للتشتت نحو المثيرات الخارجية، من أكثر الصفات البارزة لهؤلاء الأفراد. إذ أنّهم لا يميّزون بين المثير الرئيس والثانوي. حيث يملّ الطفل من متابعة الانتباه لنفس المثير بعد وقت قصير جداً، وعادة لا يتجاوز أكثر من عدة دقائق. فهؤلاء الأولاد يبذلون القليل من الجهد في متابعة أي أمر، أو انهم يميلون بشكل تلقائي للتوجه نحو مثيرات خارجية ممتعة بسهولة، مثل النظر عبر نافذة الصف، أو مراقبة حركات الأولاد الآخرين. بشكل عام، نجدهم يلاقون صعوبات كبيرة في التركيز بشكل دقيق في المهمات والتخطيط المسبق لكيفية إنهائها، وبسبب ذلك يلاقون صعوبات في تعلم مهارات جديدة.(Mayes, Calhoun, & Crowell, 2000)

2 - الحركة الزائدة :

تميّز بشكل عام الأطفال الذين يعانون من صعوبات مركبة من ضعف الاصغاء والتركيز، وكثرة النشاط، والاندفاعية، ويطلق على تلك الظاهرة باضطرابات الاصغاء والتركيز والحركة الزائدة .(ADHD) وتلك الظاهرة مركبة من مجموعة صعوبات، تتعلق بالقدرة على التركيز، وبالسيطرة على الدوافع وبدرجة النشاط .(Barkley, 1997) وعرِّفت حسب الجمعية الأمريكية للأطباء النفسيين (DSM-4: American PsychiatricAssociation, 1994)، كدرجات تطورية غير ملائمة من عدم الإصغاء، والاندفاعية والحركة الزائدة. عادة، تكون هذه الظاهرة قائمة بحد ذاتها كإعاقة تطورية مرتبطة بأداء الجهاز العصبي، ولكنها كثيراً ما تترافق مع الصعوبات التعلمية. وليس بالضرورة أن كل من لديه تلك الظاهرة يعاني من صعوبات تعلمية ظاهرة.(Barkley, 1997)

3 - الاندفاعية والتهور:

قسم من هؤلاء الأطفال يتميزون بالتسرع في اجاباتهم، وردود فعلهم، وسلوكياتهم العامة. مثلاً، قد يميل الطفل الى اللعب بالنار، أو القفز الى الشارع دون التفكير في العواقب المترتبة على ذلك. وقد يتسرع في الاجابة على أسئلة المعلم الشفوية، أو الكتابية قبل الاستماع الى السؤال أو قراءته. كما وأن البعض منهم يخطئون بالاجابة على أسئلة قد عرفوها من قبل، أو يرتجلون في اعطاء الحلول السريعة لمشاكلهم، بشكل قد يوقعهم بالخطأ، وكل هذا بسبب الاندفاعية والتهور.(Levine and Reed, 1999; Lerner, 1993)

4 - صعوبات لغوية مختلفة:

لدى البعض منهم صعوبات في النطق، أو في الصوت ومخارج الاصوات، أو في فهم اللغة المحكية. حيث تعتبر الدسلكسيا (صعوبات شديدة في القراءة)، وظاهرة الديسغرافيا (صعوبات شديدة في الكتابة)، من مؤشرات الاعاقات اللغوية. كما ويعد التأخر اللغوي عند الأطفال من ظواهر الصعوبات اللغوية، حيث يتأخر استخدام الطفل للكلمة الأولى لغاية عمر الثالثة بالتقريب، علماً بأن العمر الطبيعي لبداية الكلام هو في عمر السنة الأولى.

5 - صعوبات في التعبير اللفظي (الشفوي):

يتحدث الطفل بجمل غير مفهومة، أو مبنية بطريقة خاطئة وغير سليمة من ناحية التركيب القواعدي. هؤلاء الأطفال يستصعبون كثيراً في التعبير اللغوي الشفوي. إذ نجدهم يتعثرون في اختيار الكلمات المناسبة، ويكررون الكثير من الكلمات، ويستخدمون جملاً متقطعة، وأحياناً دون معنى؛ عندما يطلب منهم التحدث عن تجربة معينة، أو استرجاع أحداث قصة قد سمعوها سابقا. وقد تطول قصتهم دون إعطاء الإجابة المطلوبة أو الوافية. ان العديد منهم يعانون من ظاهرة يطلق عليها بعجز التسمية(Dysnomia) ، أي صعوبة في استخراج الكلمات أو إعطاء الأسماء أو الاصطلاحات الصحيحة للمعاني المطلوبة. فالأمر الذي يحصل لنا عدة مرات في اليوم الواحد، عندما نعجز عن تذكر بعض الأسماء أو الأحداث، نلاحظه يحدث عشرات، بل مئات المرات لذوي الصعوبات التعلميّة.

6 - صعوبات في الذاكرة:

يوجد لدى كل فرد ثلاثة أقسام رئيسة للذاكرة، وهي الذاكرة القصيرة، والذاكرة العاملة، والذاكرة البعيدة. حيث تتفاعل تلك الأجزاء مع بعضها البعض لتخزين واستخراج المعلومات والمثيرات الخارجية عند الحاجة اليها. الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلميّة، عادة، يفقدون القدرة على توظيف تلك الأقسام أو بعضها بالشكل المطلوب، وبالتالي يفقدون الكثير من المعلومات؛ مما يدفع المعلم الى تكرار التعليمات والعمل على تنويع طرق عرضها.(Levine and Reed, 1999; Lerner, 1993)

7 - صعوبات في التفكير:

هؤلاء الأطفال يواجهون مشكلة في توظيف الاستراتيجيات الملائمة لحل المشاكل التعليمية المختلفة. فقد يقومون بتوظيف استراتيجيات بدائية وضعيفة لحل مسائل الحساب وفهم المقروء، وكذلك عند الحديث والتعبير الكتابي. ويعود جزء كبير من تلك الصعوبات الى افتقار عمليات التنظيم. لكي يتمكن الانسان من اكتساب العديد من الخبرات والتجارب، فهو بحاجة الى القيام بعملية تنظيم تلك الخبرات بطريقة ناجحة، تضمن له الحصول عليها واستخدامها عند الحاجة. ولكن الأولاد الذين يعانون من الصعوبات التعلمية وفي العديد من

المواقف يستصعبون بشكل ملحوظ في تلك المهمة. إذ يستغرقهم الكثير من الوقت للبدء بحل الواجبات وإخراج الكراسات من الحقيبة، والقيام بحل مسائل حسابية متواصلة، أو ترتيب جملهم أثناء الحديث أو الكتابة (Lerner, 1993).

8 - صعوبات في فهم التعليمات:

التعليمات التي تعطى لفظياً ولمرة واحدة من قبل المعلم تشكل عقبة أمام هؤلاء الطلاب، بسبب مشاكل التركيز والذاكرة. لذلك نجدهم يسألون المعلم تكراراً عن المهمات أو الأسئلة التي يوجهها للطلاب. كما وأنّ البعض منهم لا يفهمون التعليمات المطلوبة منهم كتابياً، لذا يلجؤون الى سؤال المعلم أو تنفيذ التعليمات حسب فهمهم الجزئي، أو حتى التوقف عن التنفيذ حتى يتوجه اليهم المعلم ويرشدهم فردياً (Levine and Reed, 1999).

9 - صعوبات في الإدراك العام واضطراب المفاهيم:

يعني صعوبات في ادراك المفاهيم الأساسية مثل: الشكل والاتجاهات والزمان والمكان، والمفاهيم المتجانسة والمتقاربة والأشكال الهندسية الأساسية وأيام الأسبوع..الخ.(Levine and Reed, 1999)

10 - صعوبات في التآزر الحسي – الحركي: (Visual- MotorCoordination)

عندما يبدأ الطفل برسم الأحرف أو الأشكال التي يراها بالشكل المناسب أمامه، ولكنه يفسرها بشكل عكسي، فإن ذلك يؤدي إلى كتابة غير صحيحة مثل كلمات معكوسة، أو كتابة من اليسار لليمين أو نقل أشكال بطريقة عكسية. هذا التمرين أشبه بالنظر إلى المرآة ومحاولة تقليد شكل أو القيام بنقل صورة تراها العين بالشكل المقلوب. فالعين توجه اليد نحو الشيء الذي تراه بينما يأمرها العقل بغير ذلك ويوجه اليد للاتجاه المغاير. هذه الظاهرة تميز الأطفال الذين يستصعبون في عمليات الخط والكتابة، وتنفيذ المهارات المركبة التي تتطلب تلاؤم عين-يد، مثل القص والتلوين والرسم، والمهارات الحركية والرياضية، وضعف القدرة على توظيف الأصابع أثناء متابعة العين بالشكل المطلوب.(Mayes, Calhoun, & Crowell, 2000)

11 - صعوبات في العضلات الدقيقة:

مسكة القلم تكون غير دقيقة وقد تكون ضعيفة، أو أنهم لا يستطيعون تنفيذ تمارين بسيطة تتطلب معالجة الأصابع.

12 - ضعف في التوازن الحركي العام:

صعوبات كتلك تؤثر على مشية الطفل وحركاته في الفراغ، وتضر بقدراته في الوقوف أو المشي على خشبة التوازن، والركض بالاتجاهات الصحيحة في الملعب.

13 - اضطرابات عصبية- مركبة:

مشاكل متعلقة بأداء الجهاز العصبي المركزي. وقد تظهر بعض هذه الاضطرابات في اداء الحركات العضلية الدقيقة، مثل الرسم والكتابة.(Mayes, Calhoun, & Crowell, 2000)

14 - صعوبات تعلمية خاصة في القراءة، الكتابة، والحساب:

تظهر تلك الصعوبات بشكل خاص في المدرسة الابتدائية، وقد ينجح الأطفال الأكثر قدرة على الذكاء والاتصال والمحادثة، في تخطي المرحلة الدنيا بنجاح نسبي، دون لفت نظر المعلمين حديثي الخبرة أو غير المتعمقين في تلك الظاهرة؛ ولكنهم سرعان ما يبدؤون بالتراجع عندما تكبر المهمات وتبدأ المسائل الكلامية في الحساب تأخذ حيزاً من المنهاج. وهنا يمكن للمعلمين غير المتمرسين ملاحظة ذلك بسهولة (Mayes, Calhoun, & Crowell, 2000).

15 - البطء الشديد في إتمام المهمات:

تظهر تلك المشكلة في معظم المهمات التعليمية التي تتطلب تركيزاً متواصلاً وجهداً عضلياً وذهنياً في نفس الوقت، مثل الكتابة، وتنفيذ الواجبات البيتية.

16 - عدم ثبات السلوك:

أحياناً يكون الطالب مستمتعاً ومتواصلاً في أداء المهمة، أو في التجاوب والتفاعل مع الآخرين؛ وأحياناً لا يستجيب للمتطلبات بنفس الطريقة التي ظهر بها سلوكه سابقاً.(Bryan, 1997)

17 - عدم المجازفة وتجنب أداء المهام خوفا من الفشل:

هذا النوع من الأطفال لا يجازف ولا يخاطر في الإجابة على أسئلة المعلم المفاجئة والجديدة. فهو يبغض المفاجآت ولا يريد أن يكون في مركز الإنتباه دون معرفة النتيجة لذلك. فمن خلال تجاربه تعلم أنّ المعلم لا يكافئه على أجوبته الصحيحة، وقد يحرجه ويوجه له اللوم أو السخرية إذا أخطأ. لذلك نجده مستمعاً أغلب الوقت أو محجباً عن المشاركة؛ لأنه لا يضمن ردة فعل المعلم أو النتيجة.(Lerner, 1993; Bryan, 1997)

18 - صعوبات في تكوين علاقات اجتماعية سليمة:

إنّ أي نقص في المهارات الاجتماعية للفرد قد تؤثر على جميع جوانب الحياة، بسبب عدم قدرة الفرد لأن يكون حساساً للآخرين، وأن يدرك كبقية زملائه، قراءة صورة الوضع المحيط به. لذلك نجد هؤلاء الأطفال يخفقون في بناء علاقات اجتماعية سليمة، قد تنبع من صعوباتهم في التعبير وانتقاء السلوك المناسب في الوقت الملائم..الخ. (Lerner, 1993; Bryan, 1997) وقد أشارت الدراسات الى أنّ ما نسبته 34% الى 59% من الطلاب الذين يعانون من الصعوبات التعلمية، معرضون للمشاكل الاجتماعية. كما وأن هؤلاء الأفراد الذين لا

يتمكنون من تكوين علاقات اجتماعية سليمة، صنِّفوا كمنعزلين، ومكتئبين، وبعضهم يميلون الى الأفكار الانتحارية.(Bryan, 1997)

19 - الانسحاب المفرط :

مشاكلهم الجمة في عملية التأقلم لمتطلبات المدرسة، تحبطهم بشكل كبير وقد تؤدي الى عدم رغبتهم في الظهور والاندماج مع الآخرين، فيعزفون عن المشاركة في الاجابات عن الأسئلة، أو المشاركة في النشاطات الصفية الداخلية، وأحياناً الخارجية(Lerner, 1993)

جدير بالذكر هنا، أنّ هذه الصفات لا تجتمع، بالضرورة، عند نفس الطفل، بل تشكل أهم المميزات للإضطرابات غير المتجانسة كما تم التطرق اليها بالتعريف. كما وقد تحظى الصفات التي تميز ذوو الصعوبات التعلمية، بتسميات عدة في أعمار مختلة. مثلاً، قد يعاني الطفل من صعوبات في النطق في الطفولة المبكرة، ويطلق عليها بالتأخر اللغوي؛ بينما يطلق على المشكلة بصعوبات قرائية في المرحلة الابتدائية، وفي المرحلة الثانوية يطلق عليها بالصعوبات الكتابية.(Lerner, 1993)

بيداغوجيا

الأهداف

توطئة :

عرف قطاع التربية والتعليم في المغرب، وبالضبط في سنوات الثمانين من القرن العشرين، مقاربة تربوية جديدة تسمى بنظرية الأهداف . والغرض من هذه النظرية أو هذه المقاربة هو عقلنة العملية الديداكتيكية تخطيطا وتدبيرا وتسييرا وتقويما، مع أجرأة الفلسفة التربوية التعليمية الفضفاضة في شكل أهداف عامة وخاصة .والغرض من ذلك كله هو تقويم المنظومة التربوية بصفة عامة، والبحث عن مواطن الضعف والقوة، وتحفيز المدرسين وتشجيعهم على تقديم الدروس بطريقة علمية هادفة وواعية ومركزة ومخططة، في ضوء تسطير مجموعة من الأهداف الإجرائية السلوكية الخاصة، مع انتقاء المعايير الكفيلة بالتقويم والملاحظة والرصد والقياس والاختبار .ومن ثم، العمل على تقويم مدى تحقق النتيجة أو الهدف في آخر الحصة الدراسية؛ لأن ذلك هو الذي يحكم على الدرس بالنجاح أو الإخفاق .فإذا تحقق الهدف المسطر في بداية الدرس، فقد تحقق نجاح العملية الديداكتيكية . وإذا لم يتحقق ذلك، فقد أخفق المدرس في عمليته التعليمية- التعلمية .وبالتالي، فما عليه سوى أن يعيد الدرس من جديد، عبر تمثل التغذية الراجعة منهجا وقائيا، ومعيارا تشخيصيا، ومؤشرا تقويميا لسد النواقص الكائنة، ودرء الشوائب غير المتوقعة، والحد من أسباب التعثر الدراسي، بتصحيح كل الأخطاء التي ارتكبها أثناء تقديم مقاطع الدرس في مختلف مراحلها الثلاث: الاستكشافية، والتكوينية، والنهائية.

هذا، وقد أخذت المؤسسات التربوية المغربية بهذه المقاربة التربوية الجديدة مع بداية الثمانينيات من القرن الماضي؛ بيد أنها سرعان ما تخلت عنها بدون روية أو تفكير أو عمق، لتجد نفسها أمام مقاربات تربوية مرتجلة أخرى، مثل: تطبيق دليل الحياة المدرسية، والأخذ بفلسفة الشراكة والمشروع، وتمثل تربية الجودة، والأخذ ببداغوجيا الكفايات والإدماج، والاستفادة من مدرسة النجاح، أو الاستهداء بالميثاق الوطني للتربية والتكوين ...بمعنى أن المغرب قد أصبح حقلا للتجارب التربوية الغربية بامتياز، إذ عرف تقلبات بيداغوجية عدة، وتعرض كذلك لاهتزازات تربوية مجتمعية مرات ومرات؛ بسبب تذبذب وزارة التربية الوطنية سياسة وتدبيرا وتخطيطا، وعجزها عن اختيار إستراتيجية تربوية واضحة ودقيقة وناجعة.ربما يكون هذا التقلب راجعا إلى عوامل ذاتية ومزاجية، أو نتيجة لعوامل سياسية ومجتمعية داخلية، أو يكون ذلك نتاجا لعوامل خارجية تتمثل في ضغوطات المؤسسات الدولية، سيما المؤسسات المالية والبنكية التي تفرض على المغرب شروطا معينة في تدبير قطاع التربية والتعليم، مقابل الاستفادة من المنح والقروض والامتيازات.

1 - تعريف الهدف :

ينتمي الهدف في الأصل إلى المعجم العسكري ، حيث يعني حسب معجم روبير الصغير :" تلك النقطة التي تتجه نحوها العملية العسكرية سواء أكانت هذه العملية استراتيجية أو تاكتيكية " . أما في البيداغوجيا فنجد بعض التعاريف ، نذكر منها تعريف ماجر Mager الذي يعرف الهدف كمجموعة من السلوكات والانجازات التي سيبرهن المتعلم من خلال القيام بها على قدرته . كما نجد بيرزيا Biréza يعتبر الهدف

كتخطيط للنوايا البيداغوجية وتحديد لنتائج سيرورة التعليم .أما الدريج فيعرف الهدف كسلوك مرغوب فيه يتحقق لدى المتعلم نتيجة نشاط يزاوله كل من المدرس و المتعلمين و هو سلوك قابل لأن يكون موضع ملا حظة و قياس و تقويم .إذن ،إن الهدف البيداغوجي يلعب دورا كبيرا في تحديد السلوك الإنساني وتطويره، وذلك بالانتقال من التعديل العفوي إلى التعديل المنظم، وذلك بعقلنة العمل البيداغوجي من خلال تحديد المحتويات والطرائق والوسائل والتقنيات البيداغوجية وضبط النتائج وتقويمها.

2 - مفهوم بيداغوجيا الأهداف:

إذا كانت بيداغوجيا الكفايات تعنى بتحديد الكفايات والقدرات الأساسية والنوعية لدى المتعلم أثناء مواجهته لمختلف الوضعيات - المشكلات في سياق ما، فإن بيداغوجيا الأهداف هي مقاربة تربوية تشتغل على المحتويات والمضامين في ضوء مجموعة من الأهداف التعليمية - التعلمية ذات الطبيعة السلوكية، سواء أكانت هذه الأهداف عامة أم خاصة، ويتم ذلك التعامل أيضا في علاقة مترابطة مع الغايات والمرامي البعيدة للدولة وقطاع التربية والتعليم .وبتعبير آخر، تهتم بيداغوجيا الأهداف بالدرس الهادف تخطيطا وتدبيرا وتقويما ومعالجة.

3 - المرتكزات الأساسية لبيداغوجيا الأهداف:

يمكن اعتبار تيلر Tylerهو أول من وضع اللبنات الأولى لمقاربة الأهداف منذ 1934. ويمكننا تحديد المرتكزات النظرية الأساسية لبيداغوجيا الأهداف فيما يأتي:

- الفلسفة البرجمانية : من أبرز ممثلي هذه الفلسفة جون ديوي J.Dewey (1859-1952)وهي فلسفة نفعية وعملية وأداتية (المعرفة كأداة لتحقيق غايات نافعة) وتجريبية (قيمة التجربة في اكتساب المعرفة) .وهذه الفلسفة تتلاءم مع نوع التعليم الذي يريد أن يكون عمليا ونفعيا.

- التطور الصناعي بالمجتمع الأمريكي : نتيجة للتطور التكنولوجي الهائل للمجتمع الغربي وخاصة الأمريكي في الميدان الصناعي ، حيث تم الإنتقال في ميدان الصناعة و الادارة إلى ما يسمى مرحلة العقلانية الكلاسيكية، التي تجلت بالخصوص مع تايلور الذي دعا إلى تجزئ عملية الإنتاج إلى وحدات أو مهام صغرى وفق مبدأي الفعالية والانتاجية. وقد ثم نقل مبدأ التسيير العقلاني والنفعية والمردودية وتجزئ العمل إلى المؤسسة المدرسية.

- النظرية السلوكية في التعليم : من أهم منطلقات هذه النظرية ، المدرسة والتي وظفتها بيداغوجيا الأهداف ، نجد التركيز على المظاهر الخارجية للسلوك القابلة للملاحظة والقياس والضبط والاهتمام بالسلوكات الإجرائية والجزئية .

4 - المبادئ الأساسية لبيداغوجيا الأهداف

قامت بيداغوجيا الأهداف على ثلاثة مبادئ أساسية: العقلنة Rationalisation والأجرأة Opérationalisationوالبرمجة Programmation ، فالعقلنة هي تجاوز العفوية والارتجال إلى تبني مقتضيات العقل والمنطق وذلك بالانطلاق من مقدمات معينة للوصول إلى نتائج معينة مع تركيز الضبط الفكري في كل مرحلة من مراحل الإنجاز؛ أما الأجرأة فهي تجزىء العمل إلى عناصر صغيرة تحدد تحديدا إجرائيا، و ذلك من خلال التحديد الدقيق، و الصارم أحيانا لمجموع العناصر المكونة للإنجاز (تحديد المفاهيم والمهام المقصودة ـ الشروط والظروف التي سيتم فيها الفعل ـ معايير التقويم وإصدار الأحكام)؛ أما البرمجة فهي تقوم أساسا على مبدأ العقلنة وتعني بصفة عامة تنظيم مصادر العمل أو الإنجاز وفق تصور منطقي يقود إلى الهدف .

5 - أنواع الأهداف:

من المعروف أن الهدف مصطلح عسكري يعني الدقة والتحديد والتركيز في الإصابة .ويعني اصطلاحا وضع خطة أو إستراتيجية معينة على أساس التخطيط والتدبير والتسيير بغية الوصول إلى نتيجة معينة .والآتي، أن هذا الهدف يخضع للتقويم والرصد والقياس والاختبار والتغذية الراجعة.

وعليه، فثمة مجموعة من الأهداف، مثل: الغايات والأغراض والأهداف العامة والأهداف الخاصة، ويمكن توضيحها على النحو التالي:

1 - الغايات:

هي مجموعة من الأهداف العامة أو هي التوجهات والمرامي والأغراض البعيدة التي تريدها الدولة من التربية . بتعبير آخر، الغايات هي فلسفة الدولة في مجال التربية والتعليم، وتتجسد في المنهاج والبرامج الدراسية والمقررات التعليمية ومحتويات الدروس، مثل: عبارة "أن يكون مواطنا صالحا ."ومن ثم، فالغايات هي مرام فلسفية وطموحات مستقبلية بعيدة، تتسم بالغموض والتجريد والعمومية .ويعرفها محمد الدريج بقوله:" إن الغايات هي غايات لأهداف تعبر عن فلسفة المجتمع، وتعكس تصوراته للوجود والحياة، أو تعكس النسق القيمي السائد لدى جماعة معينة وثقافية معينة، مثل قولنا:" على التربية أن تنمي لدى الأفراد الروح الديمقراطية" أو "على المدرسة أن تكون مواطنين مسؤولين" أو " على المدرسة أن تمحو الفوارق الاجتماعية ..." ...إلخ . فهذه أهداف عامة تتموضع على المستوى السياسي والفلسفي العام، وتسعى إلى تطبيع الناشئة بما تراه مناسبا للحفاظ على قيم المجتمع ومقوماته الثقافية والحضارية ."

ومن ثم، فالغايات هي أهداف تربوية كبرى تختلط بالسياسة العامة للدولة، وغالبا ما تكون أهدافا عامة ومجردة وفضفاضة.

2 - الأهداف العامة أو الأغراض :

يقصد بالأغراض أو الأهداف العامة توجهات التربية والتعليم .أي: تتعلق بأهداف قطاع التربية والتعليم في مجال التكوين والتأطير والتدريس .ومن ثم، فللتعليم الابتدائي أهدافه العامة، وللتعليم الإعدادي والثانوي أهدافه العامة، وللتعليم الجامعي أهدافه العامة، وللتكوين المهني كذلك أهدافه ومراميه وأغراضه .ويعني هذا أن الأغراض أقل عمومية من الغايات، وترتبط بفلسفة قطاع التربية والتعليم .في حين، ترتبط الغايات بسياسية الدولة العامة، كأن نقول – مثلا- يهدف التعليم المهني إلى تكوين مهنيين محترفين في مجال التكنولوجيا والصناعة.

3 - الأهداف الوسطى:

تتموقع الأهداف الوسطى بين الأهداف العامة والأهداف الخاصة . بمعنى أنها أقل عمومية وتجريدا من الأهداف العامة، وأقل إجرائية وتطبيقا من الأهداف الخاصة .والآتي، أن الصنافات المعرفية والانفعالية والحسية الحركية عبارة عن مراق لأهداف متدرجة في العمومية، بيد أنها تقترب من الخصوصية، مثل: أن يعرف التلميذ أخوات كان، و يستظهر القصيدة الشعرية، و يتذوق الشعر، ويقفز بالزانة...

4 - الأهداف الخاصة :

يقصد بالأهداف الخاصة الأهداف السلوكية أو الأهداف الإجرائية .ونعني بالأهداف الإجرائية تلك الأهداف التعليمية القابلة للملاحظة والقياس والتقييم .وغالبا ما تصاغ في شكل أفعال مضارعة محددة بدقة . ويعني هذا أن الهدف الإجرائي هو إنجاز فعلي خاضع للقياس والملاحظة الموضوعية، وقد يكون هدفا معرفيا أو وجدانيا أو حسيا حركيا .وفي هذا الصدد، نقيس سلوك المتعلم، لا سلوك المدرس، بأفعال مضارعة محددة بدقة قياسية .وفي هذا السياق، يقول محمد الدريج:" يمكن أن نلاحظ بأن صياغة الأهداف الخاصة تكون دائما صياغة واضحة، وتكون لكلماتها معاني واحدة غير قابلة للتأويل .إن صياغة الهدف الخاص يجب أن تتجنب العبارات الضبابية التي توحي بعدد كبير من التأويلات التي قد يفرضها تباين الأشخاص، واختلاف المواقف؛ مما قد يؤدي إلى تعطل التواصل بين المدرس والتلاميذ وبينه وبين زملائه في الفصل.

ثم إن ما يميز الأهداف الخاصة هو كونها تصف سلوكا قابلا للملاحظة ...ثم إن الأهداف الخاصة تحدد شروط ظهور السلوك." ...

وعليه، فالأهداف الخاصة أو الإجرائية هي أهداف سلوكية تعليمية معرفية، وانفعالية، وحسية حركية، تقيس إنجازات المتعلم بعبارات واضحة ودقيقة .ومن ثم، تكون قابلة للملاحظة والقياس والتقييم.

6 - السياق التاريخي لبيداغوجيا الأهداف:

تبلورت نظرية الأهداف في الولايات المتحدة الأمريكية في سنة 1948م لمناقشة أسباب الفشل الدراسي في المؤسسات التعليمية، وقد انعقد الاجتماع في بوسطن بمناسبة تنظيم مؤتمر الجمعية الأمريكية للسيكولوجيا، وقد ترتب عليه قرار بالإجماع لتوصيف السلوك التربوي، وتحديد استجابات المتعلمين في ضوء سلوك إجرائي محدد بدقة لقياسه إجرائيا .بمعنى أن المؤتمرين قد وصلوا إلى أن ترقية التعليم وتطويره، والحد من ظاهرة الإخفاق، سببه غياب الأهداف الإجرائية .أي: إن المدرس لا يسطر الأهداف التي يريد تحقيقها في الحصة الدراسية .ومن ثم، آن الأوان للتفكير في صنافات الأهداف المعرفية والوجدانية والحسية الحركية لوصف مختلف استجابات المتعلم، بصياغتها في عبارات سلوكية محددة ودقيقة، وتصنيفها في مراق متراكبة، تتدرج من السهولة إلى الصعوبة والتعقيد .ومن ثم، خرج المؤتمر السيكولوجي بنظرية تربوية جديدة، تسمى بنظرية الأهداف أو الدرس الهادف الذي يقوم على تحديد مجموعة من الأهداف السلوكية المرصودة والملاحظة، سواء أكانت أهدافا عامة أم خاصة .ومن هنا، فقد ارتبطت نظرية الأهداف بجماعة شيكاغو، وقد كان تيلر (Ralph Tyler)سباقا إلى تحديد مجموعة من الأهداف باعتبارها مداخل أساسية لتطوير التعليم، والرفع من مستواه . بمعنى أن رالف تايلر كان سباقا منذ سنة 1935م إلى عقلنة العملية الإنتاجية انطلاقا من تحديد مجموعة من الأهداف .وفي هذا الإطار، يقول محمد الدريج: " والحقيقة أن الفضل يعود في الدرجة الأولى إلى رالف تايلر (Ralph Tyler)، إذ كان من أبرز الداعين إلى تعيين الأهداف التي يجب أن يرمي إليها التعليم، وخاصة في كتيب له تحت عنوان (أساسيات المناهج(، والذي نقله إلى العربية أحمد خيري كاظم وجابر عبد الحميد جابر منذ سنة 1962م.

وقد انطلق تايلر من أن التحقق من صحة أساليب التعليم وأساليب الامتحان، لا يتم بالرجوع إلى نصوص الكتب المدرسية والمناهج المقررة، إنما بالرجوع إلى الأهداف التي وراء هذه النصوص والمناهج، لأن النصوص والمناهج في نظره، يمكن أن تدرس بطرق متعددة، ولتحقيق غايات كثيرة، فهي لا تصلح إذن أن تكون المرجع للتحقق من صحة التعليم وسلامته أو صدق الامتحانات، ولذلك فمن الضروري أن يكون ضبط الأهداف سابقا للنشاط التعليمي.

وقد وجدت نظرية تايلر صدى كبيرا في الأوساط التربوية والتعليمية، وستظهر مصنفات كثيرة في الاتجاه نفسه، ومتأثرة بآرائه .ومن أهمها المصنف الذي سبقت الإشارة إليه، والذي نشرته لجنة القياس والامتحانات(مجموعة شيكاغو)- وجل أعضائها من تلاميذ تايلر- والتي شددت على الأهداف التعليمية كأساس لتنظيم التربية."

وقد نتج عن هذا المؤتمر - الذي سلف ذكره - مجموعة من الصنافات تعنى بتنميط الأهداف الإجرائية في مراق متدرجة، مثل: مصنف بلوم الذي عنوانه(تصنيف الأهداف التربوية، المجال العقلي المعرفي)

ونشر سنة 1956م بإشراف بنيامين بلوم(B. Bloom) ، وأعقبه الجزء الثاني تحت عنوان (تصنيف الأهداف التربوية، المجال الانفعالي العاطفي) بإشراف كراثهول.(D. Krathwohl)

هذا، وقد انتشرت نظرية الأهداف في أمريكا وأوروبا منذ الستينيات من القرن الماضي، وأصبحت موضة تربوية معاصرة أكثر انتشارا في سنوات السبعين .وقد أخذ المغرب بهذه المقاربة الجديدة منذ سنوات الثمانين من القرن الماضي، بعد أن أرسلت بعثة من أساتذة كلية علوم التربية بالرباط إلى بلجيكا للتكوين والتدريب على نظرية الأهداف التربوية، بما فيها: الدكتور محمد الدريج صاحب كتاب(التدريس الهادف) .

وعليه، ترتبط نظرية الأهداف التربوية بالنظرية السلوكية القائمة على ثنائية المثير والاستجابة؛ لأن بيداغوجيا الأهداف تسعى إلى قياس السلوك التعليمي الخارجي، ورصده ملاحظة وقياسا وتقويما.

7 - شروط صياغة الهدف:

تستوجب صياغة الهدف التعليمي الذي يرتبط بسلوك المتعلم الإنجازي – حسب ماجر - (Mager) شروطا أساسية ثلاثة، وهي :

1 - أن تتضمن صياغة الهدف النتائج التي سيحصل عليها التلميذ .بمعنى أن يحدد المدرس سلوك المتعلم بدقة ووضوح.

2 - أن تتضمن الصياغة توصيفا للظروف السياقية للسلوك المنجز من قبل المتعلم.

3 - أن تشتمل صياغة الهدف على تحديد دقيق للمستوى الأدنى للنجاح الذي يحيلنا على تحقق قدر معين من الهدف.

ومن جهة أخرى، يذهل گانيي (Gangné)إلى أن الهدف الإجرائي الخاص يتميز بمجموعة من السمات التالية، مثل:

1 - إن الهدف الغامض يسبب الغموض وتعدد الاحتمالات والتأويلات .بمعنى أن يكون الهدف واضحا بدقة ومحددا بالشكل الكافي.

2 - أن يكون الهدف صادقا .بمعنى أن يفهمه اثنان بالمعنى نفسه، ويتفقان حوله.

3 - أن يكون قابلا للتحقق والإنجاز، فلا يمكن تقويم هدف مرتبط بسلوك مستحيل، أو صعب تحقيقه.

4 - أن تكون الأهداف متدرجة ومتنوعة على مستوى المراقي .بمعنى أن تكون الأهداف متدرجة في السهولة والصعوبة، فنبدأ بالبسيط، لنتدرج حتى المركب والمعقد.

5 - أن تكون الأهداف المرجوة تعبيرا صادقا عن فلسفة التربية المعتمدة .بمعنى أن تكون جزءا لا يتجزأ من فلسفة الدولة وغاياته البعيدة المحصلة من فعل التربية والتعليم.

8 - تصنيف الأهداف التربوية:

يمكن الحديث عن أنواع ثلاثة من الأهداف، وهي: الأهداف المعرفية، والأهداف الوجدانية، والأهداف الحسية الحركية.

1 - صنافة الأهداف المعرفية:

الهدف المعرفي هو الذي يهدف إلى نقل المعلومات واستقبالها، ويركز على الجوانب المعرفية ومراقيها .أو بتعبير آخر، إنه يركز على الإنتاجية والمردودية. ويهدف هذا الهدف إلى نقل الخبرات والتجارب إلى المتلقي، وتعليمه طرائق التركيب والتطبيق والفهم والتحليل والتقويم .إنه يهدف إلى تزويد المتلقي بالمعرفة والمعلومات الهادفة .ومن ثم، يقوم هذا الهدف على تبادل الآراء، ونقل المعارف وتجارب السلف إلى الخلف.

وثمة صنافات بيداغوجية في مجال التواصل المعرفي كصنافة بلوم (Bloom) التي تم الانتهاء منها سنة 1956م .وتتضمن ستة مراق هي :المعرفة، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقييم .وتتميز هذه المراقي الستة بالتدرج والترابط والتكامل الوظيفي .ويعني هذا أن هذه المراقي تتجرد من البسيط نحو المعقد، وتترابط على مستوى العمليات الذهنية من أبسط فعل ذهني هو المعرفة إلى أعقد عملية تتمثل في التقييم والنقد والمناقشة.

2 - صنافة الأهداف الوجدانية:

يقصد بالهدف الوجداني في مجال البيداغوجيا اكتساب الميول والاتجاهات والقيم، وتقدير جهود الآخرين، من خلال تفاعل المتعلم مع المادة المدروسة، واكتسابه للخبرات بأنواعها المباشرة وغير المباشرة .

ولقد خصص للمجال الوجداني صنافات بيداغوجية، ومن بين المهتمين بهذا المجال (كراتهول /Krathwol) الذي خصصها بصنافة سنة 1964م، تتكون من خمسة مستويات ذات صلة وثيقة بالمواقف والقيم والاهتمامات والانفعالات والأحاسيس والتوافق والمعتقدات والاتجاهات: فكرية كانت أو خلقية . وهذه المستويات هي :التقبل، والاستجابة، والحكم القيمي، والتنظيم، والتمييز بواسطة قيمة أو بواسطة منظومة من القيم.

3 - صنافة الأهداف الحسية الحركية:

يمكن الحديث عن الهدف الحسي الحركي الذي يتناول ما هو غير معرفي ووجداني .

ويتضمن هذا الهدف في المجال التربوي مجموعة متسلسلة من الأهداف المتدرجة التي تعمل على تنمية المهارات الحركية والجسدية والتواصلية، واستعمال العضلات والحركات الجسمية ..ومن أهم صنافات هذا التواصل الحركي نذكر صنافة هارو (Harrow) التي وضعها صاحبها سنة 1972م .وتتكون هذه الصنافة من ستة مراق أساسية، وهي :الحركات الارتكاسية، والحركات الطبيعية الأساسية، والاستعدادات الإدراكية، والصفات البدنية، والمهارات الحركية لليد، والتواصل غير اللفظي.

9 - تخطيط الدرس الهادف:

يخضع التدريس أو الدرس الهادف لمجموعة من المحطات الإجرائية التي تتمثل في تحديد المداخل الأولية، بتسطير مجموعة من الأهداف العامة والخاصة المتعلقة بدرس معين، حيث نبدأ بتحديد الهدف العام، ثم نتبعه بالأهداف السلوكية الإجرائية حسب طبيعتها: معرفية، ووجدانية، وحسية حركية، كما يظهر ذلك جليا في الأمثلة التالية التي تتعلق بدرسنا الافتراضي (المبتدأ والخبر) .

الهدف العام :

أن يستوعب المتعلم درس المبتدأ والخبر.

الأهداف الإجرائية:

1 - أن يعرف التلميذ الجملة الفعلية في مستهل الدرس.

2 - أن يذكر التلميذ قاعدة المبتدأ والخبر أثناء المرحلة التكوينية.

3 - أن يحدد التلميذ أنواع الخبر أثناء المرحلة التكوينية.

4 - أن يذكر التلميذ خمس جمل اسمية فيها مبتدأ وخبر في آخر الحصة.

وهكذا، يحدد المدرس بمعية المتعلم الأهداف الأولية المرتبطة بالمقطع التعليمي التمهيدي الذي يرتبط بالأنشطة المكتسبة وبعملية المراجعة والاستكشاف .ثم يحدد الأهداف الوسيطية أثناء مرحلة المقطع الوسطي أو التقويم التكويني .لينتهي الدرس بالأهداف النهائية مع اختتام الدرس .ويعني هذا أن الدرس عبارة عن مجموعة من المحطات والأنشطة الديداكتيكية، سواء أتعلقت بأنشطة المدرس أم بأنشطة المتعلم، والتي تتلاءم مع أنواع ثلاثة من الأهداف: أهداف أولية، وأهداف وسيطية، وأهداف نهائية.[7]

مزايا الدرس الهادف وعيوبه:

من المعلوم أن للدرس الهادف مجموعة من النقط الإيجابية والمزايا الحميدة، نذكر منها:

1 - العقلنة: ويعني أن الأهداف الإجرائية تعقلن العملية التعليمية- التعلمية تخطيطا وتدبيرا وتقويما . وبذلك، يتجاوز الدرس الهادف العفوية والارتجال والعشوائية التي كان يتسم بها الدرس التقليدي.

2 - الأجرأة: تسعى الأهداف الخاصة إلى تحويل الأهداف العامة إلى أهداف سلوكية إجرائية قابلة للملاحظة والقياس والتقويم، وتفتيت المحتويات إلى أهداف صغرى وأكثر تجزيئا.

3 - البرمجة :ويقصد بها خضوع العملية التعليمية لخطة مبرمجة لها مداخل وعمليات ومخارج . بمعنى أن تحقيق الهدف يمر عبر عمليات وسطى إلى أن تتحقق النتيجة النهائية عبر مؤشرات التقويم والقياس . وبتعبير آخر، تعني البرمجة تنظيم مختلف العمليات الديداكتيكية من أجل الوصول إلى هدف معين، عبر خطة مفصلة دقيقة وموضوعية ومقننة.

هذا، ويرى محمد الدريج في كتابه (تحليل العملية التعليمية) بأن للأهداف الإجرائية فوائد كثيرة، منها:

1 - إن الهدف الإجرائي هدف واضح وشفاف لا يخفي شيئا.

2 - تشدد النظريات التربوية المعاصرة على ضرورة تحديد الأهداف المتعلقة بالتعليم المبرمج أو في تسطير البرامج والمناهج والمقررات الدراسية.

3 - يساعد وضوح الأهداف المدرس في اختيار المحتويات والطرائق البيداغوجية والوسائل الديداكتيكية ومعايير التقويم المناسبة.

4 - إن تحديد المعايير والأهداف بوضوح ودقة يساهم في تحصيل تقويم أفضل لعمل المتعلم.

5 - تمكن الأهداف المدرس من تقويم درسه عبر توظيف التغذية الراجعة أو الفيدباك لسد النواقص، وتشخيص مواطن القوة والضعف.

6 - تساهم الصياغة الإجرائية للأهداف في تجويد العملية الديداكتيكية بصفة خاصة، وتطوير المنظومة التربوية بصفة عامة.

7 - ضرورة إطلاع المتعلمين على الأهداف الإجرائية في بداية كل حصة دراسية، لكي يركزوا انتباههم على العناصر الضرورية والجوهرية، وتحييد العناصر العرضية أو الثانوية.

بيد أن للدرس الهادف عيوب وسلبيات، يمكن حصرها فيما يلي:

1 - تتسم نظرية الأهداف بالنزعة السلوكية والنظرة التقنية على حساب النظرة الشمولية .كما تخضع لثنائية المثير والاستجابة.

2 - تعطي نظرية الأهداف أهمية كبرى لتجزئ المحتويات وتفتيتها بشكل مبالغ فيه.

3 - تعنى نظرية الأهداف كثيرا بالمحتوى، وتغض الطرف عن الطرائق والمناهج والوسائل الديداكتيكية.

4 - تقسيم الذات الإنسانية - حسب الصنافات - إلى مستويات مستقلة هي: الجانب المعرفي، و الجانب الوجداني، والجانب الحسي الحركي .في حين، إن الإنسان وحدة نفسية وعضوية مركبة ومترابطة ومتكاملة.

5 - إن كثيرا من المدرسين ذوي الخبرة قد نجحوا في دروسهم كل النجاح، دون أن يستندوا بحال من الأحوال إلى نظرية الأهداف.

10 - أهمية تحديد الأهداف:

مما لا ريب فيه أن تحديد الأهداف يساعد على وضوح الرؤية. فأي عمل ناجح لا بد من أن يكون موجهاً نحو تحقيق أهداف محددة ومقبولة. وإلا أصبح العمل نوعاً من المحاولة والخطأ التي تعتمد على العشوائية والارتجال وفي هذا ضياع للوقت والجهد والمال، مما لا تستطيع طاقتنا أن تقبله أو تتحمل عواقبه. هذه العشوائية في حقيقة الأمر هي ما نود أن نتجنبه في تدريسنا.

أ - تحديد الأهداف ضروري لاختيار الخبرات المناسبة:

- ماذا نختار من المعرفة والخبرات الإنسانية المتفجرة المتراكمة (معلومات، مهارات، طرق تفكير، اتجاهات وعادات وميول وقيم) لنكسبه لأطفالنا ؟

- أي الخبرات لازمة للتلميذ لكي تساعده على التكيف الإيجابي مع مجتمعه في حاضره ومستقبله؟ وأي الخبرات الماضية نتيحها لهم ؟

ب ـ تحديد الأهداف ضروري لاختيار أوجه النشاط التعليمي المناسبة:

إذا كان من أهداف المعلم تزويد التلاميذ بمهارات أو طرق تفكير أو اتجاهات معينة، فإن ذلك سيساعد المعلم على اختيار أنواع النشاط التعليمي التي يمكن أن تحقق هذه الأهداف. ويحدث كثيراً أن نخطئ في تدريسنا في اختيار النشاط المناسب ربما لا لسبب إلا لأننا لا نعرف على وجه التحديد ماهية الأهداف التي نطمح في الوصول إليها.

ج ـ تحديد الأهداف ضروري للتقويم السليم:

التقويم "عملية تشخيصية وقائية علاجية تستهدف تحسين عملية التعليم والتعلم"، وإذا كانت هذه هي وظائف عملية التقويم، فلا بد أن يكون هناك أساس نبني عليه أحكامنا، ولا يمكن أن نبني تقويم تدريسنا سوى على الأهداف التي نتفق عليها ونرتضيها. فالأهداف المحددة هي التي ستحدد "ماذا" نقوّم، وفي الوقت نفسه فإنها ترشدنا إلى اختيار أنسب الوسائل والأدوات التي تصلح لتقويم ما نهدف إليه.

11 - عمومية الأهداف وخصوصيتها:

تشكل الأهداف التربوية الغايات الأساسية التي نرغب من تلاميذنا بلوغها عند مرورهم بالخبرات التعليمية التعلمية في دروس المناهج المختلفة. وغني عن البيان أن الأهداف التربوية إمّا أن تكون عامة أو خاصة. فمن حيث هي أهداف عامة فهي تلك الأهداف التي يمكن أن يبلغها التلميذ في فترة زمنية طويلة ولا يمكن تحقيقها في حصة دراسية أو أسبوع دراسي مثل الأهداف العامة لتدريس العلوم في المرحلة الإبتدائية العليا. فهذه الأهداف يمكن أن يبلغها التلميذ في نهاية منهج أو مناهج العلوم للمرحلة الابتدائية

أمّا الأهداف الخاصة فهي الأهداف المتعلقة بوحدة دراسية أو موضوع تعليمي، وهذا النوع من الأهداف يُطلق عليها أحياناً الأهداف السلوكية باعتبارها السلوكيات التي ترمي المدرسة إلى إكسابها لطلابها، أو الأهداف الأدائية باعتبارها ذلك الجزء من سلوك المتعلم الذي يمكن ملاحظته وتقويمه.

* ماهية الهدف السلوكي:

- هو عبارة تصف التغير المرغوب فيه في مستوى من مستويات خبرة أو سلوك المتعلم معرفياً، أو مهارياً، أو وجدانياً عندما يكمل خبرة تربوية معينة بنجاح، بحيث يكون هذا التغير قابلاً للملاحظة والتقويم

تصنيف بلوم للأهداف التعليمية :

- اتفق خبراء المناهج وطرق التدريس والقياس والتقويم على تصنيف الأهداف التعليمية في اجتماع لهم عام 1956 في جامعة شيكاغو إلي ثلاثة مجالات هي المعرفي Cognitive، والانفعالي Affective، والنفسحركي Psychomotor .

- تأتي أهمية هذا التصنيف من صعوبة التعامل مع شخصية المتعلم المعقدة بصورة إجمالية، مع أننا نعرف أن الشخصية كل متكامل وفريدة في خصائصها، بمعنى أن الهدف من التصنيف التبسيط والتسهيل للمجالات، لا الفصل بينها .

أولاً: المجال المعرفي:

هو المجال الذي يتعلق بتذكر المعرفة، كما يمتد لتنمية القدرات والمهارات العقلية . ويصنف بلوم Bloom وزملائه هذا المجال إلى ست مستويات تتدرج من التذكر (المعرفة) إلى الفهم، ثم التطبيق، ثم التحليل، ثم التركيب، ثم التقويم.

1 ـ مستوى المعرفة – التذكر :

* التركيز هنا على تذكر حقائق فرع من فروع المعرفة، ومصطلحاته ومبادئه وتعميماته وقوانينه ونظرياته، ويكون هذا التذكر بنفس الصورة أو الصيغة التي عُرض بها أثناء العملية التعليمية .

أمثلة:

ـ أن يذكر التلميذ أسماء ثلاثة من العلماء العرب (أو المسلمين) .

ـ أن يكتب المتعلم أسماء الأنهار في العراق في زمن لا يزيد عن دقيقتين.

ـ أن يتلو المتعلم سورة الصافات دون أي أخطاء.

* تستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى أفعال مثل:

* يذكر، يسمي، يتلو، يحدد، يتعرف على، يصف، يعدد .

2 ـ مستوى الفهم – الاستيعاب :

* يستطيع المتعلم في هذا المستوى أن يعبر عما درسه من أفكار تعبيراً يختلف عما أُعطي له، أو عُرض عليه أثناء الدراسة، ويشمل هذا أن يصيغ الفكرة بلغته، أو أُسلوبه الخاص بشرط توفر الدقة والأمانة، أو أن يقوم بشرح وتلخيص وإعادة تنظيم الفكرة .

أمثلة:

ـ أن يُحوّل المتعلم العلاقة بين الحجم والكتلة والكثافة إلى علاقة رياضية.

ـ أن يُلخّص المتعلم خواص الهيدروجين التي قرأها في الكتاب المدرسي بلغته الخاصة.

ـ أن يعيد الطالب صياغة المقصود بيوم القيامة بأسلوبه الخاص.

ـ أن يصف المتعلم بلغته الخاصة العلاقة بين الحيوان والنبات بعد قراءة المقالة الواردة في المجلة العلمية المدرسية.

ـ أن يعلل المتعلم أسباب انتصار المسلمين في معركة بدر الكبرى.

* تستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى أفعال مثل:

* يُعبّر بلغته الخاصة عن، يوضّح، يفسّر، يناقش، يصيغ بأسلوبه، يعيد ترتيب، يستنبط، يستنتج، يلخّص .

3 - مستوى التطبيق :

* يستطيع المتعلم في هذا المستوى أن يستخدم ما درسه من معلومات في مواقف جديدة تختلف عن تلك التي تم فيها عرض المعلومات أثناء دراستها، ويشمل ذلك استخدام المجردات في مواقف واقعية .

* الأسئلة في هذا المستوى قابلة للتضليل، بمعنى أنها قد تظهر بمستوى التطبيق ولكنها لا تتعدى حقيقة مستوى المعرفة، وقد يعود السبب إلى إعطاء المعلمين أسئلة مماثلة تماماً للأسئلة الموجودة في الكتاب المقرر . كما يحدث عندما يعطى المعلم مسألة تشبه تماماً مسألة محلولة في الكتاب، فقط يغير أحد أو بعض الأرقام الواردة فيها .

* يؤكد بلوم أن الغرض الأساسي من معظم ما يتعلمه التلميذ في المدرسة هو توظيفه في الحياة العملية، بمعنى أن فعالية عملية التعلم تظهر من خلال تطبيق ما يتعلمه المتعلم .

أمثلة:

ـ أن يفرق المتعلم بين الخلايا النباتية والخلايا الحيوانية .

ـ أن يحسب المتعلم درجة الحرارة الفهرنهيتية عند معرفته لدرجة الحرارة المئوية مستخدماً في ذلك العلاقة بينهما.

ـ أن يميز المتعلم الأحماض من بين مجموعة من المواد .

* تستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى أفعال مثل:

* يطبق، يستخدم، يعلل، يحل (مسألة، أو مشكلة)، يحسب، يوضح.

4 – مستوى التحليل :

* ويُعرف وصول المتعلم إلى هذا المستوى بقدرته على تجزئة الموضوع إلى مكوناته الأساسية أو أجزائه، بحيث يتضح التدرج الهرمي للأفكار الرئيسة فيه، وتتضح العلاقات بين هذه الأفكار والارتباط بينها (أي أن تفكير الطالب هنا ينتقل من إدراك الكليات إلى إدراك الجزئيات) .

أمثلة:

ـ أن يصنف المتعلم المواد (العناصر) إلى فلزات ولافلزات بعد معرفته للخواص العامة لكل منها.

ـ أن يعدد المتعلم خصائص الحديد بعد معرفته لخصائص المعادن.

- أن يستخلص المتعلم الأساس الذي بُنيت عه تسمية المركبات الكيميائية التالية: الصودا الكاوية، الماء الملكي.

* تستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى أفعال مثل:

* يبرهن على صحة، يقارن، يميز أو يحدد (العوامل الأساسية في ظاهرة أو موضوع)، يحلل موضوعاً إلى عناصره، يستنتج، يتعرف على .

5 – مستوى التركيب :

* يصبح المتعلم قادراً في هذا المستوى على جمع عناصر وأجزاء لبناء نظام متكامل أو وحدة جديدة، فمن معلومات أو عناصر يرتبها ويربط بينها، يتوصل إلى تركيب لم يكن موجوداً قبلاً، (أي أن تفكير الطالب هنا ينتقل من إدراك الجزئيات إلى إدراك الكليات)

* يدخل في هذا التعبير والكتابة عن المشاعر، أو التوصل إلى خطة للعمل (مثل: التخطيط لوحدة دراسية)، أو كتابة قصة حول موضوع معين أو إنتاج شعري .

أمثلة:

- أن يتوصل المتعلم إلى السلسلة الغذائية في النظام البيئي التالي:
- أن يتابع المتعلم المقالات الصحفية العلمية، ويُعد مقالاً بذلك .
- أن يستخلص المتعلم خصائص المعادن من دراسته لعدد من المعادن باستخدام التجريب المعملي.

* تستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى أفعال مثل:

* يصمم (تجربة مثلاً)، يركب، يخطط، يقترح (أسلوباً أو طريقة)، يجمع بين، يشتق، ينظم، يعيد ترتيب .

6 – مستوى التقويم :

* وهو الحكم الكمي والكيفي على موضوع، أو طريقة، في ضوء معايير يضعها المتعلم أو تُعطى له، ويشمل هذا إصدار الأحكام في ضوء معايير داخلية مثل التناغم وعدم وجود تعارض، أو في ضوء معايير خارجية (أي خارجة عن الموضوع نفسه) مثل عدم معارضة قيم وعقيدة المجتمع .

أمثلة:

- أن يعطي المتعلم رأيه في أنواع الأطعمة التي يتناولها من حيث أهميتها لجسم الإنسان.
- أن يميز المتعلم جوانب الضعف في العمود البسيط.

* تستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى أفعال مثل:

* يصدر حكماً على، ينقد، يناقش بالحجة، يقوّم، يقدّر قيمة، يبين التناقض، يدعم بالحجة، يبرر.

* ملاحظة هامة:

واضح من تصنيف بلوم وزملائه للمجال المعرفي أن المعيار في التدرج الذي استخدم فيه هو درجة تعقيد العمليات العقلية، فالمستويات الدنيا (التذكر) لا تتطلب إلا قدراً يسيراً من الفهم، أو المعالجة الذهنية، بينما

المستويات العليا (التحليل – التركيب – التقويم) تتطلب أعلى درجات الفهم والقدرة على مناقشة الأفكار وتحليلها، والحكم عليها .

* يمكن لتصنيف بلوم للمجال المعرفي أن يستخدم كأساس لما يلي:

1 ـ صياغة أهداف التعليم والتعلم .

2 ـ التأكيد على المستويات العقلية العليا .

3 ـ إعداد خطة الدرس .

<u>ثانياً: المجال النفسحركي</u>

* هو المجال المهاري، خاصة ما يتصل بتنمية الجوانب الجسمية الحركية والتنسيق بين الحركات .

* الأهداف التعليمية في المجال النفسحركي تصاحب الخصائص المعرفية والوجدانية لكن الخصائص النفسحركية تغلب على استجابات المتعلمين.

* تصنيف زايس Zais:

* أورد زايس Zais تصنيفاً مبسطاً لهذا المجال، يبدو مفيداً لصياغة الأهداف التعليمية النفسحركية، وجعله من أربع مستويات هي:

1 ـ ملاحظة أداء شخص ماهر .

2 ـ تقليد العناصر الأساسية للمهارة .

3 ـ التمرين، ويتضمن تكرار تتابع عناصر المهارة، مع تقليل الجهد المبذول في الأداء تدريجياً .

4 ـ إتقان المهارة مع احتمال زيادة هذا الإتقان .

* تصنيف أنيتا هارو Anita Harrow *

* يقسم هذا التصنيف المجال النفسحركي إلى ست مستويات هي:

1 – الحركات الانعكاسية Reflex Movements:

* هي حركات لا إرادية بطبيعتها، وتظهر في مرحلة مبكرة من العمر، سواء كانت منعكسات الحاجات الأساسية، أو منعكسات حفظ التوازن والحركات الدفاعية .

2 – الحركات الأساسية Fundamental Movements :

* تنشأ من تجمع حركات منعكسة في أنماط أساسية، ويُستعان بها في أداء الحركات الإرادية مثل المشي والجري والقفز والرفع والجذب وتناول الأشياء .

أمثلة:

ـ أن يدحرج المتعلم كرة لزميل له .

ـ أن يمسك المتعلم القلم ليكتب .

3 – القدرات الحركية الحسية Perceptual Abilities:

* يحتاج المتعلم أن يدعم هذه القدرات بالنضج، وخبرات التعلم المناسبة التي تصل به إلى درجة من التحمل والمرونة، تجعله يؤدي النشاطات الحسية بمهارة، مثل القدرة على التمييز حسياً بين أشياء متشابهة كقطع العملة مثلاً، أو القدرة على التنسيق بين اليد والعين للقف الكرة مثلاً .

مثال: أن يكتب المتعلم حروف الهجاء نقلاً عن نموذج يوجد أمامه .

4 – القدرات الجسمية Physical Abilities:

* هي الحركات التي تتصف بالقوة والرشاقة والمرونة والتحمل، ولذلك فإن الأهداف بهذا المستوى تركز على النمو الجسمي السليم للقيام بحركات في مستوى أعلى . كما أن الخبرات التعليمية هي التي تهذب القدرات الحركية الحسية والجسمية .

مثال: أن يؤدي المتعلم ست ضغطات من وضع الانبطاح .

5 – الحركات الماهرة Movements Skilled :

* يُتوقع من المتعلم في هذا المستوى أن يكون قادراً على القيام بمهارات حركية عالية، كأن يكون المتعلم بعد ثلاثة أشهر من تدريبه على الطباعة قادراً على طباعة 30 كلمة في الدقيقة بما لا يزيد عن 3 أخطاء، أو أن يتقن حركة الشقلبة في الجمباز .

مثال: أن يصوب المتعلم كرة إلى الهدف بدقة .

6 – التعبير الحركي المبتكر Nondiscursive Communication Movements :

* بعد أن يكتسب المتعلم المقدرة على أداء الحركات الماهرة، فإنه قد يستطيع الابتكار والإبداع في أداء الحركات، بحيث يضفي عليها تعبيراً وإبداعاً وجمالاً، مثل حركات المتعلم الابتكارية لتوصيل معاني للآخرين في تمثيلية درامية على المسرح المدرسي .

* ملاحظة هامة:

واضح من تصنيف أنيتا هارو للمجال النفسحركي أن المعيار في التدرج هو التخلص من الحركات الزائدة، وتقليل الجهد الإرادي في العمل بحيث تتم كثير من الحركات بصورة روتينية آلية، ليولي المتعلم اهتماماً أكبر للجانب العقلي من المهارة مما يؤدي به إلى التجديد والابتكار . ويظهر هذا واضحاً في تعلم الطفل مهارات الكتابة والقراءة مثلاً:

* على المستوى الأدنى: نجد الأفعال المنعكسة والحركات الأساسية، حيث تكثر الأفعال الزائدة والتردد وعدم الثقة، وتركيز الذهن في كل خطوة من خطوات العمل، وكل حركة من حركاته .

* وعلى المستوى الأعلى: يكون الفرد قد أصبح يؤدي كثيراً من خطوات العمل بسرعة، ودون جهد واع، فيؤدي العمل بمهارة، ويبتكر ويبرع فيه .

ثالثاً: المجال الوجداني

* هو المجال الذي يحوي أهدافاً تصف تغيرات في الاهتمامات والاتجاهات والميول والقيم والتقديرات .

* يعتبر المجال الوجداني من أصعب المجالات الثلاثة في التعامل معه وتنميته، ويرجع ذلك للأسباب التالية:

1 ـ عدم وجود تعريفات إجرائية لمكونات هذا المجال تتصف بالصدق والموثوقية .

2 ـ الحاجة إلى وقت طويل لتنمية مكونات هذا المجال .

3 ـ نواتج التعلم موقفية، أي قد تختلف من موقف لآخر، كما أنها خادعة إذ قد يظهر المتعلم غير ما يبطن * وقد صنف هذا المجال كراثوهل Krathwohl وزملاؤه إلى خمسة مستويات تتدرج من البساطة إلى التعقيد، من الاستقبال، إلى الاستجابة، إلى الاعتزاز بقيمة، إلى بناء نظام قيمي، إلى الاتصاف بنظام قيمي

* فيما يلي المستويات الخمس للمجال الوجداني طبقاً لتصنيف كراثوهل:

1 – الاستقبال :

* هو مستوى الانتباه إلى الشيء أو الموضوع، بحيث يصبح المتعلم مهتماً به، ويبدأ هذا المستوى من وقت يكون على المعلم أن يجذب انتباه المتعلم، إلى موقف يكون على المتعلم نفسه أن يولي اهتماماً بموضوعه المفضل .

* تستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى أفعال مثل:

* يلتفت إلى، يصغي إلى، يحس بـ...، يستمع إلى، يوافق على .

مثال: أن يبدي التلميذ اهتماماً نحو موضوع التلوث .

2 – الاستجابة :

* هو مستوى الرضا والقبول، أو الرفض والنفور، وتزداد الفعالية هنا عن المستوى السابق، فهو " يفعل " شيئاً إزاء الموضوع .

* تستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى أفعال مثل:

* يُقبل على، يبدي إعجابه بـ..، يميل إلى، يتحمس لـ..، يعبر عن تذوقه لـ..، يبتعد عن، يعاون في، يتطوع لـ..، يستجيب، يعبر عن استمتاعه بـ.. .

مثال: أن ينظّف التلميذ أسنانه بعد كل طعام .

3 – الاعتزاز بقيمة :

* هنا يرى المتعلم أن الشيء أو الموضوع أو السلوك له قيمة ويكون هذا بسبب تقدير المتعلم نفسه لهذه القيمة، ولو أن هذا التقدير هو في الحقيقة نتاج اجتماعي تقبله المتعلم تدريجياً وببطء، حتى أصبح جزءاً منه هو وتبناه، واستخدمه كما لو كان نابعاً منه هو .

* يُظهر المتعلم هذا السلوك بدرجة من الاستمرارية والثبات في المواقف المناسبة، بحيث يشتهر عنه أنه يتصف بهذا الاتجاه أو المعتقد أو القيمة، وسعيه إلى إقناع الآخرين بها، وإخلاصه وتفانيه فيها .

* تصبح الأهداف في هذا المستوى المادة الأولية التي ينمو منها ضمير الفرد وتتدخل في ضبط سلوكه.

* تستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى أفعال مثل:

* يستحسن، يبدي رغبة مستمرة في، ينمو شعوره نحو، يتحمل مسئولية، يسهم بنشاط في، يكون اتجاهاً نحو، يحترم، يُعظّم، يهاجم، يشجب، يذم، يعارض.

مثال: أن يثق المتعلم بقدرة العلم والتكنولوجيا في حل مشكلاتنا .

4 – تكوين نظام قيمي :

* يكسب المتعلم في تفاعلاته مع مجتمعه التعليمي (النظامي، وغير النظامي) قيماً متعددة . وعندما يصل إلى درجة كافية من النضج يبدأ في بناء نظام خاص به لهذه القيم، تترتب فيه قيمه، ويتضح فيها السائد والمسيطر منها على السلوك من الأقل تأثيراً فيه .

* هذا البناء القيمي للمتعلم ليس ثابتاً، بل يمكن أن يحدث فيه تعديل مع كسبه لقيم جديدة.

* حبذا لو كانت القيم التي نكسبها لتلاميذنا متجانسة متوافقة داخلياً، وليس بينها تعارض، فهذا يقوده في المستقبل إلى تكوين فلسفة للحياة، ولكن كثيراً ما يكون الواقع غير هذا .. فقد تجعله قيمه حريصاً على أداء شعائر دينه، ولكن يسمح لنفسه أن يغش في عمل، أو لا يتقن مهمة أُكلت إليه .

* تستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى أفعال مثل:

* يؤمن بـ..، يعتقد في، يضحي في سبيل .

مثال: أن يتبنى التلميذ القيم العلمية .

5 – الاتصاف بتنظيم أو مركب قيمي، والإيمان بعقيدة :

* القيم التي يتبناها الفرد على هذا المستوى تكون قد وجدت لها مكاناً في الهرم القيمي له، وأصبحت ضمن نظام يتوفر فيه توافق واتساق داخلي يتحكم في الفرد .

* في هذا المستوى يصل الفرد بعملية التبني الذاتي للقيم إلى القمة، بحيث تلون نظرة الإنسان إلى الكون، وتكون فلسفة له في الحياة .

* من الأهداف التي تنتمي لهذا المستوى:

ـ أن يكوّن الفرد نظاماً للسلوك ينبني على مبادئ أخلاقية تقوم على قيم معينة (الدين، أو التضحية في سبيل الوطن، أو خدمة الإنسانية .. الخ) .

ـ أن يكوّن الفرد فلسفة متناسقة للحياة .

* يتضح من التناول التفصيلي السابق للمجال الوجداني أن المبدأ التنظيمي الذي يقوم عليه تصنيف كراثوهل لهذا المجال: هو التبني الذاتي والاستيعاب الداخلي . فعلى المستوى الأدنى نجد أقل قدر من المشاركة والالتزام، وعلى المستوى الأعلى نجد أن القيم والاتجاهات تتشربها شخصية الفرد وتتحكم في أخلاقياته .

12 - صياغة الأهداف السلوكية

*** مكونات الهدف السلوكي:**

* حتى يُصاغ الهدف السلوكي صياغة جيدة ينبغي أن يُضمّن:

ـ المصدر الصريح (مثل: كتابة أو قراءة) أو المصدر المؤول (أن + الفعل) .

ـ الفعل أو المصدر يكون سلوكياً يمكن ملاحظته، ويمكن الاستعانة بتصنيف بلوم وزملائه للأهداف التربوية .

ـ المتعلم (القائم بالسلوك)، حيث يكون هو الفاعل للفعل .

ـ مصطلح المادة الذي يتناولها الهدف السلوكي .

ـ الحد الأدنى لمستوى الأداء المقبول (وهذا اختياري)، ويعتمد هذا على طبيعة الهدف، والمستوى المبدئي لأداء التلميذ .

أمثلة:

*** من أمثلة الأهداف السلوكية التي استخدم فيها المصدر المؤول:**

1 ـ أن يقيس التلميذ قطر سلك معدني دون أن يتجاوز الخطأ 2 مليمتر.

2 ـ أن يذكر التلميذ أهمية قانون حساب سرعة الأجسام المتحركة.

3 ـ أن يُعرّف التلميذ المقصود بعملية التنفس.

* أما إذا أُريد استخدام المصدر الصريح في هذه الأهداف فيبدأ بكتابة عبارة مثل: أن يصبح التلميذ في نهاية دراسة الموضوع قادراً على:

1 ـ قياس قطر سلك معدني دون أن يتجاوز الخطأ 2 مليمتر.

2 ـ ذكر أهمية قانون حساب سرعة جسم متحرك.

3 ـ تعريف المقصود بعملية التنفس.

* الأخطاء الشائعة في صياغة الأهداف السلوكية:

1 ـ وصف نشاط المتعلم بدلاً من نشاط التعلم:

الغرض من الهدف السلوكي تحديد سلوك التلميذ عند نهاية الحصة، وليس الدور الذي ينبغي أن يقوم به المعلم خلال الحصة .

مثال: (أي الهدفين التاليين أدق ؟)

أ ـ أن أقوم بإثبات قانون الانكسار .

ب ـ أن يفسر الطالب رسماً يبين العلاقة بين زاوية السقوط وزاوية الانكسار .

2 ـ تحديد موضوعات العملية التعليمية بدلاً من نتائجها:

يقوم بعض المعلمين بتحديد موضوع الدرس بدلاً من تحديد السلوك المتوقع من الطالب في نهاية الحصة:

مثال: (أي الهدفين التاليين أدق ؟)

أ – أن نقوم بدراسة قانون شارل .

ب – أن يستنتج الطالب قانون شارل .

3 ـ وصف العملية التعليمية بدلاً من نتائجها:

يركز بعض المعلمين على العملية التعليمية بدلاً من التركيز على نتائجها .

مثال: (أي الهدفين التاليين أدق ؟)

أ ـ أن يتم تحقيق معرفة الطالب لتركيب الورقة .

ب ـ أن يصف الطالب تركيب الورقة .

4 ـ صياغة أهداف مركبة:

تقوم فكرة الأهداف السلوكية على تحديد هدف لكل عبارة، لكن بعض المعلمين يقومون بصياغة أهداف مركبة .

مثال: (أي الهدفين التاليين أدق ؟)

أ ـ أن يوضح الطالب تركيب الزهرة في النبات ووظيفتها .

ب ـ أن يوضح الطالب تركيب الزهرة في النبات .

* اعتبارات ينبغي مراعاتها عند الأخذ بالأهداف السلوكية:

1 ـ من الصعب صياغة نتائج العملية التعليمية كلها بصورة قابلة للقياس، وخاصة عند تنمية الأهداف في المجال الوجداني .

2 ـ التقيد الشديد بالأهداف يضعف قابلية المعلم والطالب للتجديد والابتكار، طالما أنهم يسعون لتحقيق أهداف مخطط لها مسبقاً . فالمعلم لا يصبو فقط لتحقيق أهداف مرسومة سلفاً، بل إنه من خلال التفاعل الصفي تتكشف أشياء أخرى لديه قد لا تكون واضحة مسبقاً .

3 ـ اختيار الأهداف على أساس مدى قياسها قد يجر العملية التعليمية نحو أهداف بسيطة سهلة التحقيق، فالمعلم عندما يشعر نه يقيم على أساس مدى نجاحه في تحقيق الأهداف التي يحددها قبل بدء الحصة فإنه سيميل إلى كتابة أهداف سهلة التحقيق ضماناً لنجاحه في تحقيقها.

خاتمة:

وخلاصة القول، تعد بيداغوجيا الأهداف نظرية تربوية جديدة قائمة على العلم، والعقلانية، والتخطيط، والقياس، والتكنولوجيا، والتحقق الموضوعي .وقد انتشرت هذه النظرية في المغرب في سنوات الثمانين من القرن العشرين، فقد كانت ـ فعلا- بديلا للدرس الهربارتي التقليدي الذي كان يقوم على مجموعة من المراحل،

مثل: المراجعة، والشرح، وبناء القاعدة، والربط، والاستنتاج، والتطبيق .وكان هذا الدرس يقدم في غياب أهداف مسطرة، فقد كان المدرس يلقي درسه بطريقة غير واعية، وغير مخططة بدقة؛ مما يوقعه ذلك في صعوبات جمة على مستوى التقويم والتصحيح والمعالجة.

لذا، جاءت بيداغوجيا الأهداف لتنظيم العملية الديداكتيكية وعقلنتها وعلمنتها تخطيطا وتدبيرا وتسييرا وتقويما، بل أصبحت هذه النظرية معيارا إجرائيا لقياس الحصيلة التعليمية- التعلمية لدى المتعلم والمدرس معا، ومحكا موضوعيا لتشخيص مواطن قوة المنظومة التربوية على مستوى المردودية والإنتاجية والإبداعية، وأداة ناجعة لتبيان نقط ضعفها وفشلها وإخفاقها .وتعد كذلك آلية فعالة في مجال التخطيط والتقويم وبناء الدرس الهادف.

د رشيد ادبها بتصرف

بيداغوجيا

الخطأ

ذ رشيد الدبهاضرف

1 - تحديد المفهوم :

يحدد أصحاب معاجم علوم التربية بيداغوجيا الخطأ:

باعتبارها تصور ومنهج لعملية التعليم والتعلم يقوم على إعتبار الخطأ استراتيجية للتعليم والتعلم، فهو استراتيجية للتعليم لأن الوضعيات الديداكتيكية تعد وتنظم في ضوء المسار الذي يقطعه المتعلم لإكتساب المعرفة أو بنائها من خلال بحثه، وما يمكن أن يتخلل هذا البحث من أخطاء.

وهو استراتيجية للتعلم لأنه يعتبر الخطأ أمرا طبيعيا وايجابيا يترجم سعى المتعلم للوصول إلى المعرفة.

2 - كيف يمكن دمج الخطأ في سيرورة التعليم والتعلم قصد الرفع من المردودية؟

عندما نتعمق في دراسة ظاهرة الخطأ، نكتشف مجموعة من الدراسات والبحوث التي اهتمت بهذا المجال، والتي حاولت في أغلبها توضيح أن الأخطاء التي يرتكبها المتعلم ليست ناتجة فحسب عن ما هو بيداغوجي أو ديداكتيكي أو تعاقدي.

بل إن هناك سبب جد هام وهو ما يتصل بتمثلات المتعلم تلك التي قد تكون خاطئة وبالتالي فهي تشكل عوائق أمام اكتساب معرفة عملية جديدة.

مع التأكيد على أن الأخطاء التي نرتكبها في تعلمنا تشكل جزءا من تاريخنا الشخصي مع كل ما يشتمل عليه تاريخنا الخاص من معرفة وتجربة وتخيلات.

وهكذا يمكننا تشبيه أخطائنا الخاصة بتلك الأخطاء التي عرفها تاريخ العلم خلال مراحل تطوره.

3 - النظريات التربوية التي اتخذت مشكل التمثلات وعلاقتها باكتساب المعرفة العلمية مجالا للبحث والدراسة.

يقول طاغور: "إذا أوصدتم بابكم أمام الخطأ فالحقيقة ستبقى خارجه".-

يقول باشلار: "الحقيقة العلمية خطأ تم تصحيحه".

الخطأ : يصبح الخطأ فرصة لبناء التعلم إذا ما تم

1- الاعتراف بحق التلميذ في ارتكاب الخطأ

2- الانطلاق منه ساعيا إلى هدمه وتعويضه بالمعرفة العلمية الجديدة،

3- تحديده بدقة

4- الحرص على وضع فرضيات تفسيرية

5- العزم على تنويع الممارسات البيداغوجية بالفصل

6 - تبني موقف المطبق المفكر

4 - مفهوم الخطأ:

يعتبر الخطأ حالة غير طبيعية من وجهة نظر البعض ، بل الوضعية المثلى هي انعدام الخطأ. والخطأ يلصق دائما بالمتعلم ، والواجب أن يصلح نفسه إما بإعادة التعلم أو بقبول الحل الصحيح من قبل المعلم ، وبالتالي يعاتب على كل خطإ يرتكبه.

والأصل الصحيح أن ينطلق المعلم من أخطاء التلاميذ فيحللها ليبني مع التلميذ واعتمادا عليها المعرفة الصحيحة .

والمدرسة تعزز التلميذ في ضوء الخطإ . ولا يفسر الخطأ بالجهل أو الصدفة أو انعدامك اليقين بل هو نتيجة لمعرفة سابقة كانت تتمتع بأهمية فقدتها الآن تبعا للجديد .

5 - أنواع الخطأ

- خطأ عائد إلى المدرس
- خطأ عائد إلى المتعلم
- خطأ عائد إلى طبيعة المعرفة

1 - الخطأ العائد إلى المعرفة :

وهو يتعلق بالمعرفة الواجب تعلمها . فالطفل يعيد التاريخ (اختزال نفس المسار ونفس الصعوبات والأخطاء التي وقع فيها العلماء مثل النظام العشري ونظام الترقيم .)

2 – الخطأ العائد إلى المعلم :

طرق التدريس ، استراتيجيات التعلم العقيمة ، ثغرات في العقد التربوي الذي يربط المعلم بالمتعلم (التلميذ يجيب أكثر عن سؤال المعلم الحل الوحيد هو حل المعلم ..)

3 - الخطأ العائد إلى المتعلم :

المستوى الذهني ،

نظرة المتعلم للمعرفة ....

6 - تشخيص الأخطاء :

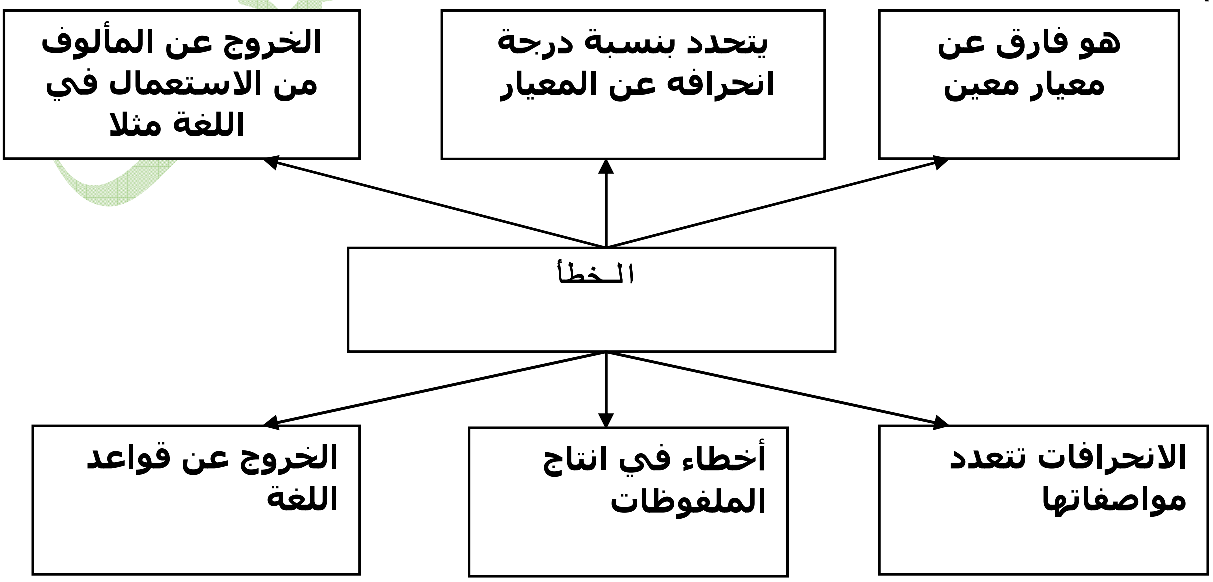
يقوم تشخيص الأخطاء على مراحل ثلاث :

- تعريف الأخطاء
- تصنيف الأخطاء
- تعرف مصادر الأخطاء

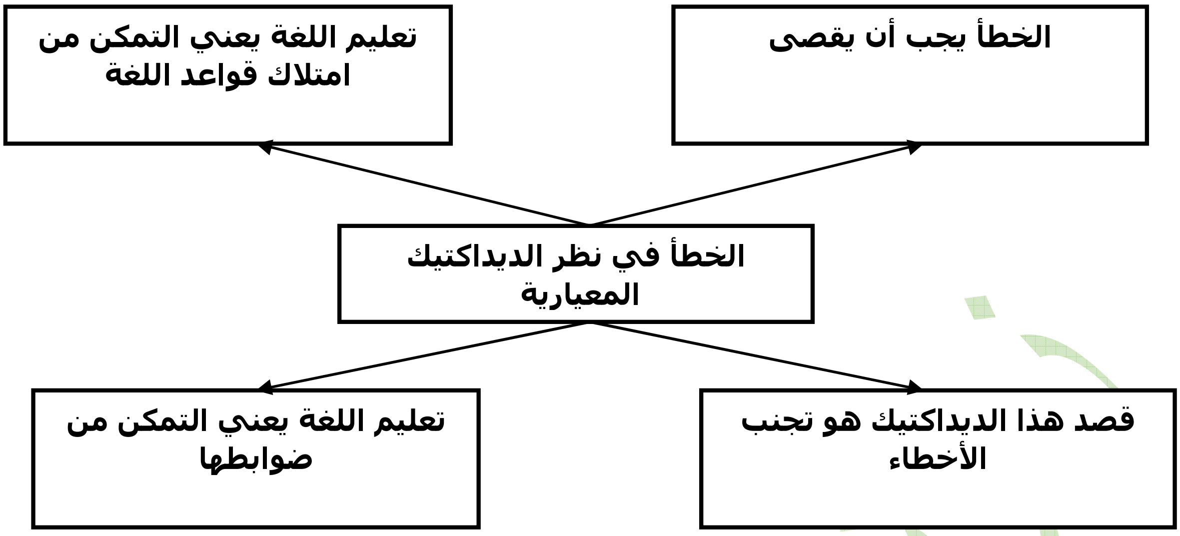
مصادر الأخطاء	أصنافها
متصلة بالمدرس	- نسق سريع للتعليم - تخير غير مناسب للأنشطة - عدم تنويع الطرائق والوسائل - عدم القدرة على التواصل - انعدام التوازن الوجداني - تصور سلبي للهوية المهنية - تصور سلبي للمتعلم
المتصلة بالمتعلم	- قلة الانتباه - ضعف الدافعية - عدم القدرة على التواصل - ضعف في المدارك الذهنية - مرض - حالة اجتماعية متوترة
المتصلة بالمعرفة	- تجاوز المستوى الذهني للمتعلم - عدم التلاؤم مع ميولات المتعلم - صعوبة المعارف

7 - خطاطات لبيداغوجيا الخطأ:

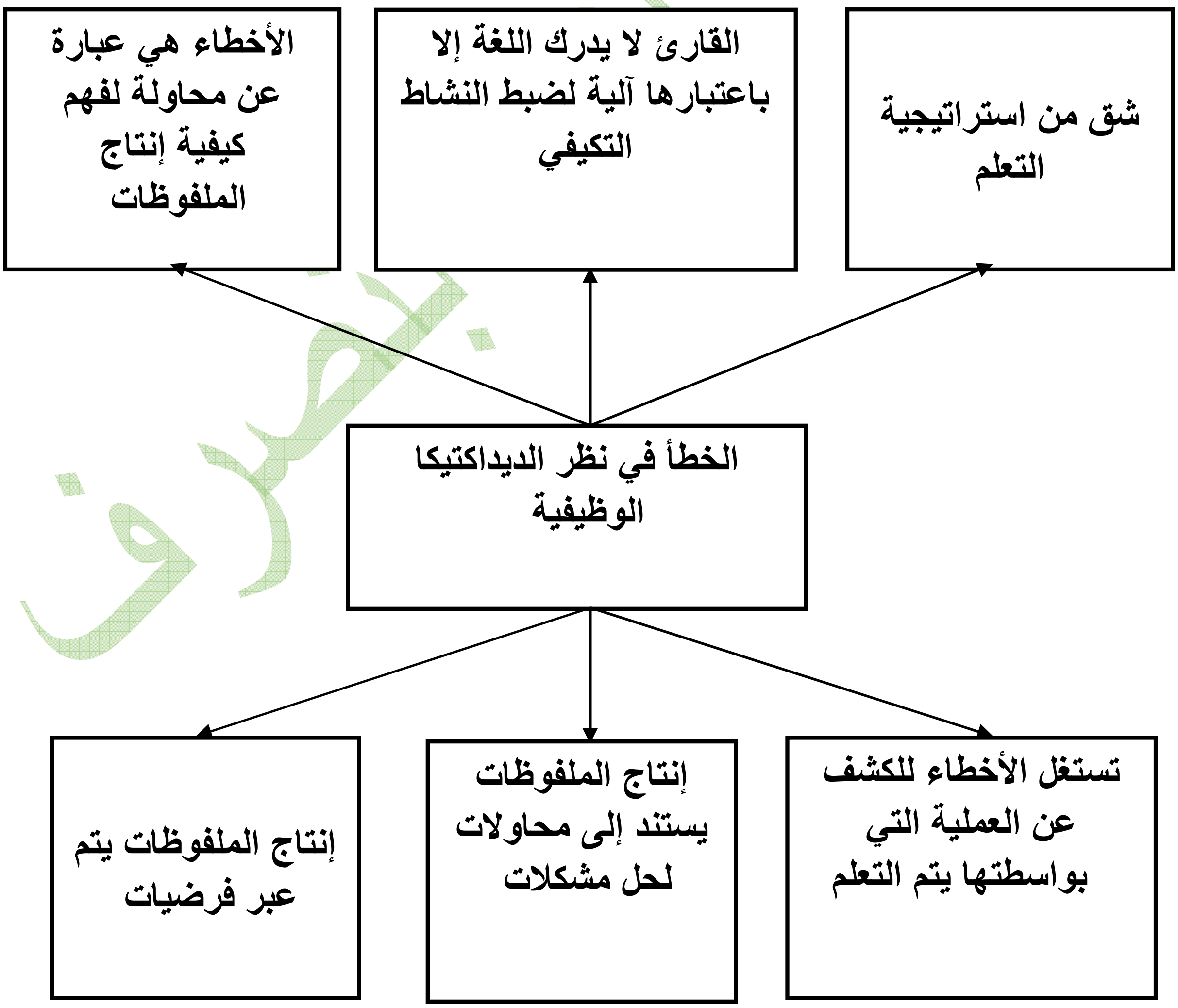
1) ما المقصود بالخطأ ؟



8 - كيف تنظر الديداكتيك المعيارية للخطأ:



9 - كيف تنظر الديداكتيكا الوظيفية للخطأ:



10 - المفهوم البيداغوجي للخطأ:

ما يتضمن المفهوم البيداغوجي للخطأ

- يتأسس على تصور ممنهج لعملية التعلم
- يعتبر الخطأ استراتيجية لفعل التعلم
- عملية التعلم تتم وتتأسس على بحث وتجربة المتعلم وما تتضمنه من أخطاء
- معرفة المتعلم تصطدم بمعرفة أخرى مستعملة وموجودة لدى المتعلم
- الوضعيات التعلمية تعد وتنظم في ضوء مسار التعلم المشاب بالخطأ

11 - الخطأ في نظر البيداغوجيا التقليدية :

البيداغوجيا التقليدية والخطأ

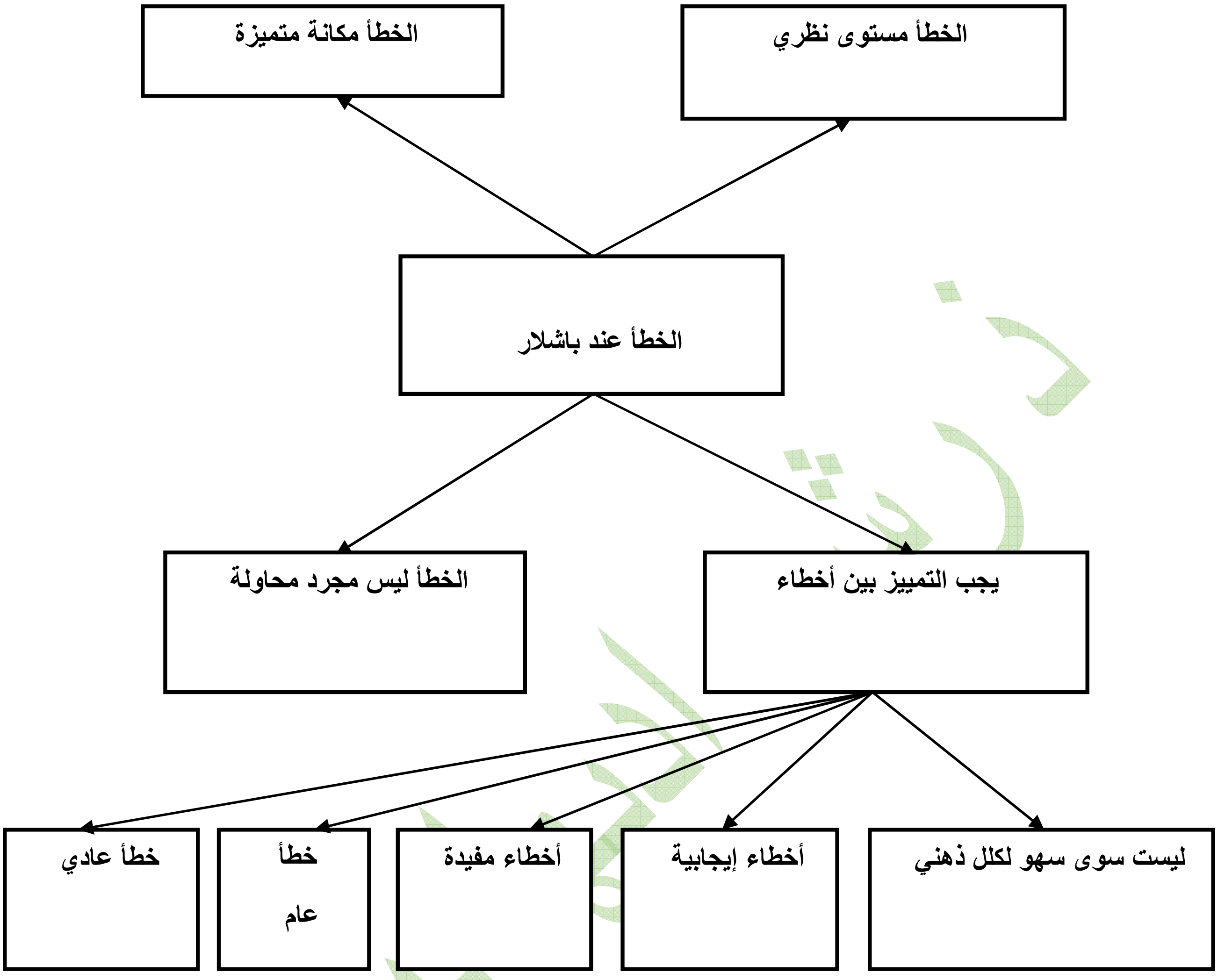
- إقصاء الخطأ
- الخطأ مشوش وساقط
- ليس هناك أي تسامح مع
- سوء فهم يجب إقصاؤه

12 - وجهة نظر بيداغوجيا فريني Freinet :

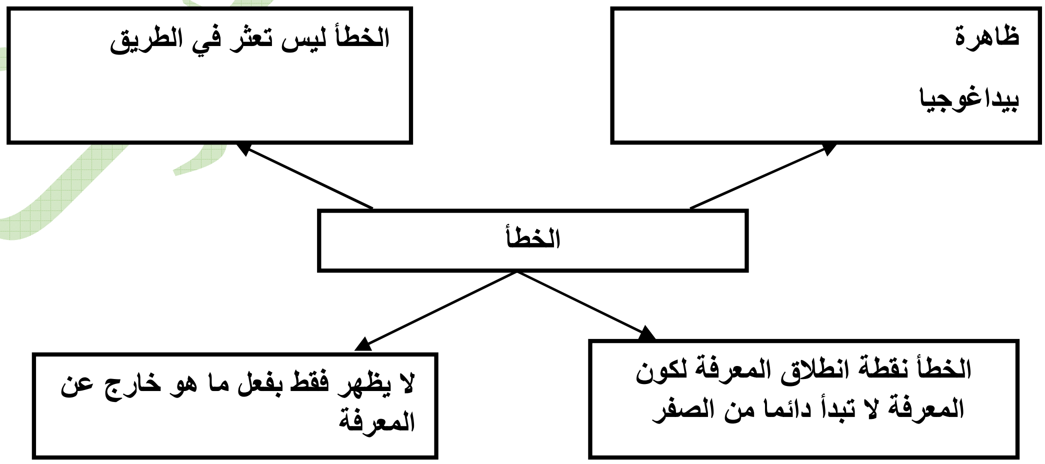
الخطأ عند فريني

- يقبل ولكن بصفة مؤقتة
- قابلية تنفيذ التجربة التي تشق طريقها نحو النجاح
- الفعل الناجح يفتح الطريق أمام جدول الحياة
- الفعل محض صدفة لكنه يترك بصمات يميل فيها الفعل إلى التكرار

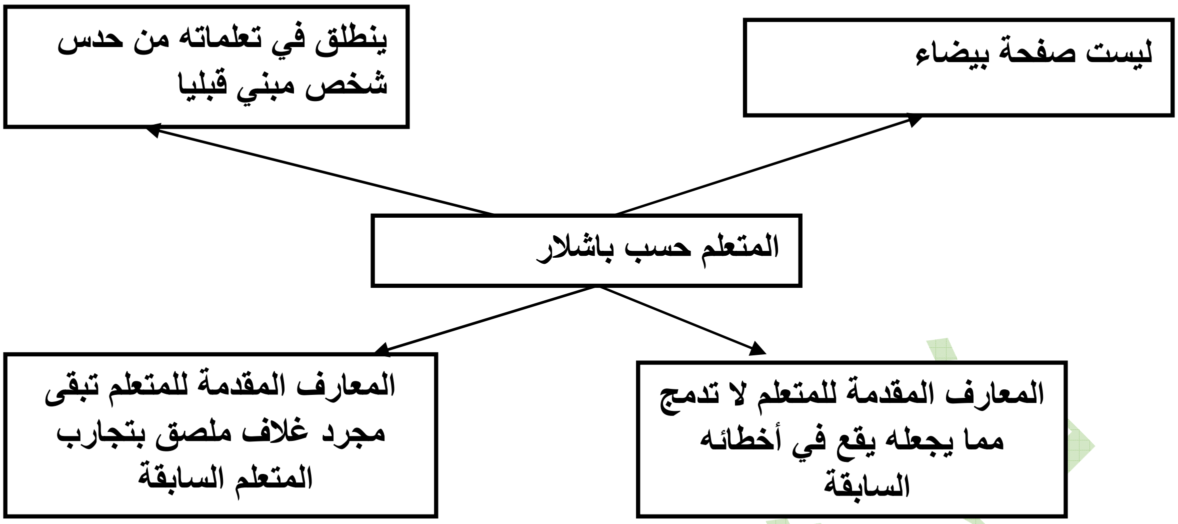
13 - وجهة نظر بشلار فى الخطأ:



14 - وجهة نظر باشلار فى الخطأ (تابع):



يقول المثل : اطرد ما هو طبيعي يعود إليك راكضا



الأخطاء عند باشلار ذات أصل بيداغوجي وليست ذات أصل إيديولوجي.

يقول باشلار : "ما الذي نتعلمه حين نعلم ؟ وحين نعلم ماذا نتعلم حول المادة التي نعلم ؟".

15- كيف يمكن دمج الخطأ في سيرورة التعليم والتعلم قصد الرفع من المردودية؟

عندما نتعمق في دراسة ظاهرة الخطأ، نكتشف مجموعة من الدراسات والبحوث التي اهتمت بهذا المجال، والتي حاولت في أغلبها توضيح أن الأخطاء التي يرتكبها المتعلم ليست ناتجة فحسب عن ما هو بيداغوجي أو ديداكتيكي أو تعاقدي.

بل إن هناك سبب جد هام وهو ما يتصل بتمثلات المتعلم تلك التي قد تكون خاطئة وبالتالي فهي تشكل عوائق أمام اكتساب معرفة عملية جديدة.

مع التأكيد على أن الأخطاء التي نرتكبها في تعلمنا تشكل جزءا من تاريخنا الشخصي مع كل ما يشتمل عليه تاريخنا الخاص من معرفة وتجربة وتخيلات.

وهكذا يمكننا تشبيه أخطائنا الخاصة بتلك الأخطاء التي عرفها تاريخ العلم خلال مراحل تطوره.

16 - النظريات التربوية التي اتخذت مشكل التمثلات وعلاقتها باكتساب المعرفة العلمية مجالا للبحث والدراسة.

* النظرية الجشتالطية
* النظرية البنائية
* النظرية الدافعية
* النظرية السلوكية
* العوائق البيستيمولوجية (باشلار)

يعتبر "باشلار" أن التمثلات التي تترسخ في ذهن المتعلم على شكل أفكار مسبقة والتي تم اكتسابها من خلال التجارب المباشرة المرتبطة بالمجال الثقافي والاجتماعي تكون حمولة معرفية على شكل مجموعة من العوائق الايستيمولوجية التي تضمر وتقاوم اكتساب المعرفة العملية الجديدة، وفي هذا الإطار قسم باشلار العوائق الايستولوجية إلى خمسة عوائق أساسية والتي تتسبب في ارتكاب الأخطاء أو إعادة ارتكابها من جديد مرة أخرى هذه العوائق هي:

- العوائق المرتبطة بالمعرفة العامة.
- العائق الجوهري.
- العائق الحسي.
- العائق اللغوي.
- العائق الاحيائي.

تمثل هذه العوائق موضوعا أساسيا بالنسبة للمدرس وغالبا ما تكون هي السبب في ما يرتكبه المتعلم من أخطاء خلال مساره التعليمي التعلمي ، كما أن هذه العوائق قد تبقى كامنة رغم انتهاء مراحل الدراسة.

17 - كيف يتم رصد الأخطاء ودمجها في الفعل التربوي ؟

أن فعل التقويم أمر ضروري في مستوى التحصيل عند المتعلمين وهو المعيار الأساسي لضبط المستويات الدراسية خاصة ما ارتبط منها بالتحصيل وبناء المفهوم، ويبقى الهدف الأساسي هو أن يعمل المدرس جاهدا على هدم التمثلات الخاطئة وتعويضها بمعرفة مواتية حسب مختلف مراحل النمو العقلي ووتيرة التعلم وذلك من خلال تهيئ وضعيات تربوية ملائمة لتحقيق هذا الهدف تشكل بيداغوجيا الخطأ الأسلوب البيداغوجي الذي يمكن اعتباره قصد تنفيذ هذا الإجراء على أرض الواقع.

من المعروف أن التقويم التشخيصي ضروري في بداية كل حصة دراسية وكل دورة وفي بداية السنة الدراسية قصد الحصول على مجموعة من البيانات التي توضح مدى تحكم المتعلم في مكتسباته السابقة، وكذلك معرفة تصوراته وتمثلاته حول مفهوم ما تعنه الظواهر المطروحة على مجموعة من التلاميذ نأخذ الأمثلة التالية في مادة العلوم الطبيعية.

<u>المثال الأول:</u>

طلب من مجموعة من التلاميذ الذين لم يسبق لهم أن تعرفوا على ظاهرة الزلازل والبراكين تقديم مجموعة من الشروحات حول الظاهرتين فجأت أجوبتهم على الشكل التالي:

أن الجن هو الذي يحدث البراكين، وأن الأرض تختنق فتريد أن تتنفس.

<u>المثال الثاني :</u>

طلب من مجموعة من التلاميذ لم يسبق لهم معرفة كيفية تكاثر المتعضيات المجهرية إلى تقديم شروحاتهم حول الوظيفة البيولوجية، وبعد تجميع تصوراتهم تم التوصل إلى ما يلي:

- إن المكروب الأنثى يبيض وكل بيضة تعطي مكروبا جديدا.

- إن المكروب الأنثى يلتقي (التزاوج) بالمكروب الذكر فتصبح الأنثى حاملا بعد ذلك تضع جنينا الذي ينمو ويكبر ليصبح مكروبا بالغا.

* إذا تمعنا في هذه الأجوبة، نستنتج أن الأجوبة ليست وليدة فراغ بل أنها تتأسس على المكتسبات السابقة خاصة تلك المتعلقة بالتوالد. والتي سبق دراستها في مستويات سابقة، والتي تشكل في حد ذاتها عوائق ابستمولوجية. كما أن هناك عوائق إيستمولوجية لها علاقة بالمعرفة العامة.

* إذن المطلوب من المدرس في هذه الحالة هو الأخذ بعين الاعتبار هذه الأخطاء وأن ينطلق منها ساعيا إلى هدمها وتعويضها بالمعرفة العلمية الجديدة، مما يؤدي حتما إلى حدوث قطيعة والتي ليست القطيعة النهائية بل ستليها قطيعات أخرى خلال المسار الدراسي.

* إذا كان الانطلاق من الخطأ مسألة أساسية لإنجاز التصحيح والتصويب فكيف يتم ذلك ؟

يمكن القول إن هذه العملية تمر عبر المستويات التالية:

- رصد التمثلات الكامنة عند المتعلم المرتبطة بالظاهرة المدروسة.
- اعتبارالخطأ استراتيجية للتعليم والتعلم.
- إن الخطأ ليس معطى ينبغي إقصاؤه بل يشكل نقطة انطلاق المعرفة العلمية.
- الاعتراف بحق التلميذ في ارتكاب الخطأ لأن هذا الاخير يعتبر شيئا طبيعيا ومقبولا.

18 - الهدف العائق Objectif obstacle

1 - تحديد المصطلح:

إن هذا المصطلح وضعه الباحث الفرنسي "Martinand" "مارتيناند"، وهو مفهوم يرتبط بحقل ديداكتيك العلوم الفيزيائية والطبيعية، ولقد وظفه العديد من العلماء. وهو مصطلح مركب يتألف من:

* لفظ هدف objectif المأخوذ من بيداغوجيا الأهداف ولفظ عائق obstacle المستمد من إيبستيمولوجيا باشلار.

معنى الهدف العائق :

إن التوليف بين هذين اللفظين في إطار هدف عائق يفقدهما الأصليين مما يضفي على المصطلح دلاله جديدة، فهناك من جهة تراكم التأثير الدينامي للعائق بمعناه الابيستيمولوجي.

ومن جهة ثانية يفقد لفظ "هدف" مقدار من الشفافية التي يتصف بها وهو مستعمل داخل بيداغوجيا الاهداف.

كما أن جدة هذا المصطلح "هدف عائق" تظهر على مستوى آخر:

فعوض تحديد الأهداف انطلاقا من تحليل قبلي للمادة الدراسية فقط.

وتحديد العوائق الايستيمولوجية والسيكولوجية انطلاقا من نشاط الذات.

يتم انتقاء الأهداف بناء على طبيعة العوائق كمرجع أساسي.

2- البيداغوجي والهدف العائق :

وقد يشير اللفظ إلى استراتيجية التي يتبعها البيداغوجي تلك البيداغوجيا القائمة على أساس إمكانية رفع العوائق التي يكشف عنها لدى التلاميذ.

- وتفترض هذه الاستراتيجية أن يتم فرز العوائق.

* على أن البعض منها قابل للتجاوز.

* بينما لا يمنك تجاوز البعض الآخر.

- وينبغي من جهة أخرى التمييز بين مفهومي :

* الهدف العائق ومفهوم الحصر Blocage

وذلك اعتبارا للدلالة السلبية التي ينطوي عليها مفهوم الحصر Blocage.

وهكذا فإذا كان مفهوم الهدف العائق يتمتع بقابلية التجاوز فإن مفهوم الحصر يتسم بالعقم بل ويعكس إحساس الذات بالعجز وذلك لكون كيفية تجاوزه غير معروفة.

3 - خطوات لتمييز الهدف العائق:

هناك خطوات يمكن بفضلها تمييز الهدف العائق عن كل ما يمكن أن يماثله أو يتصف بمواصفات قد تشابهه ولتحديد ذلك نحدد الخطوات التالية:

1 - الكشف عن عوائق التعلم تلك التي تشكل التمثلات Les représentations وذلك دون الانتقاص من قيمتها أو المبالغة في تقديرها.

2 - تحديد بواسطة الطريقة الأكثر دينامية، نوع المسار الذهني التقدمي الذي يطابق إمكانية التجاوز المحتمل لتلك العوائق.

3 - انتقاء العائق أو العوائق من بين العوائق التي تم الكشف عنها ذلك الذي يبدو أنه قابل للتجاوز خلال مقطع دراسي، العائق القابل للتجاوز.

4 - تحديد موقع العائق القابل للتجاوز ضمن الصنافة الملائمة على اعتبار أن المظهر الغالب في الهدف العائق يرتبط دائما بصنافة من الصنافات (هدف عائق يتعلق بالمواقف أو بالمنهج أو بالمعرفة أو بمهارة عملية أو اكتساب اللغة أو بشفرة ما).

5 - ترجمة هذا الهدف العائق في صيغة ألفاظ إجرائية حسب الطريقة التقليدية في صياغة الأهداف.

6 - إيجاد وتهيئ عدة متناسقة تلائم الهدف ووضع إجراءات علاجية في حالة وجود صعوبة ما.

19 - الهدف المغلق Objectif fermé

حسب تعبير Legendre هو الهدف الذي يتحقق بدقة وبكيفية واحدة لدى مجموعة من المتعلمين.

إذن الهدف المغلق يتم من خلاله تحديد كل شيء تحديدا قبليا بناء على مفاهيم الإنتاجية والعقلانية والفعالية، إذ ينبغي أن يكون الموضوع واضحا، دقيقا لا يحتمل أكثر من معنى،

وقد يتعلق الأمر في الأهداف المغلقة:

بالإشارة الواضحة إلى ما سيكون التلميذ قادرا على إنجازه كنتيجة للتعلم.

ومن الضروري أن تتضمن صياغة الهدف المغلق الإشارة إلى ما يلي:

الذات: فعل يحدد نشاطا ملاحظا ومحتوى أو موضوع النشاط.

شروط التقويم (أداة، الوقت، المطلوب...)

معيار الإنجاز المقبول أي الحد الأدنى الذي يعتبر وفقه العمل مقبولا وناجحا.

وضعية التعلم أي محتوى والمرجعية والادوات والطرائق والتمارين.

الهدف الإجرائي:

حسب De landsheere تشمل الصياغة الكاملة للهدف الاجرائي خمسة مؤشرات دقيقة هي :

من الذي سينتج السلوك المطلوب ؟

ما السلوك الملاحظ الذي سيبرهن على تحقيق الهدف ؟

ما نتاج هذا السلوك (الإنجاز) ؟

في إطار أي شروط سيتحقق السلوك ؟

ما المعايير التي ستعتمد لتحديد ما إذا كان النتاج مرض ؟

20 - عائق ابستمولوجي Obstacle épistémologique

مجموع التعطلات والاضطرابات التي تتسبب في ركود وتوقف ونكوص المعرفة العلمية، وهي تعطلات واضطرابات تعود بشكل صميمي إلى فعل المعرفة ذاته لا إلى أسباب خارجية عن هذا الفعل مثل تعقد الظواهر، وسرعة زوالها، أو ضعف الحواس والفكر الانسانيين ولقد استنتج باشلار وجود عوائق الايستمولوجية من هذا المنظور كل ما يحول بشكل غامض غير واضح وغير مباشر دون تقدم العقلانية وتطور المعرفة الموضوعية لأنها أي العوائق نابعة من أغوار اللاشعور الجمعي.

البيداغوجيا الفارقية

ذ رشيد الدرابطي بشرف

تمهيد :

كان المدرسون فيما مضى يتعاملون مع طلابهم باعتبارهم كتلة متجانسة ، سواء من حيث الذكاء أو من حيث وتيرة التعلم ، مما ضيع و لقرون مضت فرصة التعلم و إظهار المواهب على الكثير من الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم ، و أدى إلى الفشل في كسب رهان ديمقراطية التربية (مراعاة مبدأ تكافؤ الفرص) ، و الحد من ظاهرة الفشل الدراسي والهدر المدرسي.

في العصر الحديث ، و تبعا لتطور مختلف العلوم ذات الصلة بالتربية و التعليم ، و التي أظهرت اختلاف الطلبة في وتيرة تعلمهم ، أصبح التفكير في استراتيجية تربوية تعليمية تأخذ بعين الاعتبار وجود فروق فردية بين المتعلمين ، ضرورة تربوية و إنسانية . و هكذا تأسست البيداغوجيا الفارقية بهدف دمقرطة التربية و التعليم و توفير تكافؤ الفرص بين المتعلمين ، و أخذ خصوصيات كل تلميذ أو كل مجموعة من التلاميذ بعين الاعتبار ، ومساعدة كل تلميذ على تجاوز تعثراته و تحقيق الكفاية المنشودة.

وللحديث عن هذه البداغوجيا لا بد وفي البداية من تحديد جملة من المفاهيم المرتبطة بالفارقية différenciationسواء ما اتصل بمجال التعليم أو التعلم وكذلك ما يرتبط بمستوى المعرفة أو السيرورة المصاحبة لها. وهكذا نتساءل في البداية عما هي:

1 - فارقية التعليم : Différenciation de l'enseignement

يشير هذا التعبير إلى تلك المجموعة من الإجراءات الديداكتيكية التي تسعى إلى جعل عملية التعليم والتعلم تتكيف حسب الفروقات المتواجدة بين المتعلمين تلك الفروقات الظاهرة والبارزة فيما بينهم، وذلك قصد جعل كل واحد من المتعلمين يحقق الأهداف المحددة له.

2 - أنماط الفارقية :

يميز عادة في المجال الديداكتيكي بين ثلاثة أنماط من الفارقية وهي

1) فارقية مؤسسية،

2) فارقية داخلية،

3) فارقية خارجية.

فالفارقية المؤسسية لها علاقة بكيفية تنظيم نظام التدريس داخل المؤسسات التعليمية وذلك حسب الكيفية التي بواسطتها يتم رسم سيرورة التعليم للتلاميذ عبر مراحل التعليم انطلاقا من التعليم الابتدائي مرورا بالتعليم الإعدادي الثانوي ووصولا إلى التعليم الثانوي التأهيلي في مراحله الأخيرة.

أما الفارقية الخارجية فإنها ترتبط بالطريقة التي يتم من خلالها توزيع التلاميذ حسب الطاقم الذي يتولى عملية التدريس مثل:

- مدرس لكل فصل.

- أو مدرس خاص بكل مادة من المواد.

- أو إشراف فريق التدريس على كل عملية التعليم والتعلم.

أما بالنسبة للفارقية الداخلية فيقصد بها تلك العملية التي من خلالها تتم عملية تكييف عملية التعليم والتعلم حسب خصوصيات المتعلمين.

3 - متطلبات الفارقية الداخلية :

تتطلب هذه الفارقية تحديدا دقيقا للأهداف قصد التمكن من إعداد اختبارات تمكن من تشخيص مؤهلات كل متعلم على حدة وذلك:

- قبل انطلاق عملية التعليم والتعلم
- خلال إجراء عملية التعليم والتعلم
- عند نهاية هذه العملية.

وفي إطار هذه الفارقية من الضروري التمييز ما بين الأهداف التي من المفروض أن يحققها تلاميذ الفصل بأجمعهم خلال فترة زمنية محددة، وأهداف أخرى يمكن نعتها بالأهداف الفارقية التي ترتكز على الفروق الفردية الموجودة ما بين المتعلمين، بالإضافة إلى ذلك يجب النظر بكل دقة إلى الزمن الذي سيقطعه المتعلم في التعلم وملاحظة مدى تأثير حوافزه على فعل التعلم الذي يقوم به.

4 - إجراءات الفارقية الداخلية :

تتطلب الفارقية الداخلية جملة من الإجراءات يمكن إجمالها كما يلي:

1 - معرفة وضعية الانطلاق قصد تطبيق التعلم دون إغفال للمتطلبات المشار إليها من قبل مع التركيز على تتبع مختلف مظاهر سلوك المتعلمين أثناء إنجازهم لفعل التعلم.

2 - هيكلة المحتوى بكيفية متدرجة وذلك إما حسب تدرج متشعب لمضامينه، أو حسب تدرج خطي لما يشتمل عليه.

وهكذا فمثلا في التدرج الخطي يحاول التلاميذ أن يقوموا ببناء البرنامج الأساسي المشترك لديهم وذلك حسب وتيرة عمل كل واحد منهم، ثم بعد ذلك ينتقل المتعلمون إلى إنجاز العمل الموضوع داخل البرنامج الفارقي.

- أما في التدرج المتشعب فإن المتعلمين يشتغلون في نفس الوقت بإنجاز البرنامج المشترك وكذلك البرنامج الفارقي.

1 - تنويع طرائق التدريس مع استعمال لوسائل متعددة وذلك حسب حاجات المتعلمين وهنا غالبا ما يكتفي المدرس بدور المرشد والموجه كما أن مهام التعلم تكون في الغالب مستقلة بحيث يمكنها أن تكون فردية أو جماعية.

2 - يتم في الغالب تجميع التلاميذ وذلك حسب تدرج خطي، وهكذا يتم تكوين مجموعات مرنة من حيث شكلها وكذا عددها، وفي بعض الأحيان تكون مجموعات من نفس المستوى.

3 - تشمل عملية التقويم على اختبارات لتشخيص المنطلقات، أو اختبارات قصد فحص مدى تحقيق الأهداف الوسيطة، كما أن الاختبارات يمكنها أن تكون إجمالية ختامية.

5 - المبادئ العامة التي تستند إليها الفارقية الداخلية:

تستند هذه الفارقية إلى مبادئ عامة تعتبر أن لكل متعلم "تاريخه الشخصي" الذي هو مجموع الاستعدادات والإنجازات والقدرات والتجارب والحوافز والمواقف التي كلها تكون شخصيته. كما أنها تؤثر أيضا على كيفية تعلمه وكذا أسلوبه في التعلم. مما يعني ضرورة تكييف التعلم مع هذه الخصوصيات إلا أن هذا التكييف يطرح مجموعة من التساؤلات على الباحثين المهتمين بهذه المقاربة، فمثلا:

هل التكييف مبرر لعزل المتعلمين والتمييز فيما بينهم أم أنه يجب فقط أن يتم من خلال احترام خصوصيات كل متعلم على حدة ؟

كما أن التكييف يطرح جملة من القضايا المتعلقة بالتقويم انطلاقا من فرضية أن فشل التلاميذ لا يعود إلى ضعفهم بل إلى عوامل أخرى مثل:

هل الزمن الذي قضوه في تعلم معين أقل من الزمن اللازم للتعلم ؟

هل التعليم متماثل في وسائله وطرائقه بالنسبة لجميع التلاميذ ؟

هل هناك تدخلات لتصحيح الثغرات خلال التعليم قصد تقليص الفوارق؟

تتساءل الآن عما هي إذن البيداغوجيا الفارقية Pédagogie différenciée

البيداغوجيا الفارقية أو بيداغوجيا الفروق هي عبارة عن إجراءات أو قل حتى عمليات تهدف إلى جعل التعلم متكيفا مع الفروق الفردية بين المتعلمين وذلك قصد جعلهم يتحكمون في الأهداف المتوخاة.

6 - سمات البيداغوجيا الفارقية:

تتسم هذه البيداغوجيا:

- ❖ بكونها بيداغوجيا مفردة، تعترف بالتلميذ كشخص له تمثلاته الخاصة.
- ❖ بكونها بيداغوجيا متنوعة لأنها تقترح مجموعة من المسارات التعلمية تراعي فيها قدرات المتعلم.
- ❖ بكونها تعتمد توزيعا للتلاميذ داخل بنيات مختلفة، تمكنهم من العمل حسب مسارات متعددة ويشتغلون على محتويات متمايزة بغرض استثمار أقصى إمكاناتهم وقيادتهم نحو التفوق والنجاح.
- ❖ كيف تطبق بيداغوجيا الفروق ؟

- تطبق البيداغوجيا الفارقية من خلال مجموعة من الإجراءات الديداكتيكية هي:
- انتقاء الأقسام والمواد
- جرد الاهداف العامة للمواد الدراسية
- تحديد الأهداف مع مراعاة عامل الوقت ودرجة التحكم في المنهجية
- اختيار وإعداد البنيات الملائمة
- تعيين الأهداف المراد تحقيقها
- تحديد المقطع الديداكتيكي ومعيار النجاح

إنجاز التقويم.

7 - ما هي البيداغوجية الفارقية ؟

أ- تعريف

التعريف الأول

استخدم هذا المفهوم لأول مرة سنة 1973م من طرف المربي الفرنسي " لويس لوغران Louis Legrand " في سياق البحث عن آليات جديدة لتطوير التدريس ومحاربة ظاهرة الفشل الدراسي المدرسي . وقد عرف " لوغران" البيداغوجيا الفارقية بأنها طريقة تربوية تستخدم مجموعة من الوسائل التعليمية التعلمية قصد مساعدة الأطفال المختلفين في العمر و القدرات و السلوكات ، و المنتمين إلى فصل واحد ، على الوصول بطرق مختلفة إلى الأهداف نفسها. بمعنى أن هذه المقاربة تؤمن بوجـــود فروق فردية بين المتعلمين، وتكيف عملية التعليم و التعلم حسب خصوصياتهم، بغية جعل كل فرد داخل الفصل يحقق الأهداف المحددة له.

و نستخلص من هذا التعريف أن البيداغوجيا الفارقية مقاربة تربوية:

- تقوم على مبدإ تنويع الطرق و الوسائل التعليمية التعلمية.
- تأخذ بعين الاعتبار تنوع المتعلمين واختلافهم من حيث السن و القدرات و السلوكات.
- تتسم بخصوصيتها التفريدية للمتعلم، وتعترف بالتلميذ كشخص له إيقاعه الخاص في التعلم و تمثلاته الخاصة.
- تفتح المجال لجميع المتعلمين في الفصل الدراسي الواحد، لبلوغ الأهداف المنشودة بدرجة متساوية أو ملائمة.

التعريف الثاني

يمكن تعريف البيداغوجيا الفارقية بكونها مقاربة تربوية تكون فيها الأنشطة التعليمية وإيقاعاتها مبنية على أساس الفروق والاختلافات التي قد يبرزها المتعلمون في وضعية التعلم ، وقد تكون هذه الفروق معرفية أو وجدانية أو سوسيوثقافية ، وبذلك فهي بيداغوجيا تشكل إطارا تربويا مرنا وقابلا للتغيير حسب خصوصيات المتعلمين والمتعلمات ومواصفاتهم.

8 - تعريف البيداغوجيا الفارقية:

هناك عديد من التعاريف الاصطلاحية لهذه البيداغوجيا نورد منها مثلا لا حصرا:

1 - " إجراءات وعمليات تهدف إلى جعل التعليم متكيفا مع الفروق الفردية بين المتعلمين قصد جعلهم يتحكمون في الأهداف المتوخاة " وهذا التعريف هو تقني يركز على الإجراءات والعمليات، وبذلك ضيق مساحة تحركه وحصرها فيما إجرائي.

2 - " البيداغوجيا الفارقية هي بيداغوجيا المسارات تسمح بإطار مرن؛ حيث التعلمات متنوعة وواضحة وبائنة من أجل أن يكتسب المتعلمون/التلاميذ المعرفة أو المعرفة الفعل وفق مساراتهم الخاصة " وهذا التعريف هو أكثر توسعا وشمولية من الأول، حيث تعلق بالمسار التعلمي الفردي للمتعلم المبني على معطيات ذاتية وخارجية وعلى المتغيرات الفردانية، كما يقوم حيثيات التعلمات التي تقوم بدورها على المعرفة ومعرفة الفعل بما فيها التقنيات.

وهي بهذا التعريف حسب هالينة برزمسكي يمكن أن تتحدد كـ:

" ـ بيداغوجيا فردانية تعترف بالتلميذ شخصا له تمثلاته وتصوراته الخاصة بالوضعية التعلمية/التكوينية.

ـ بيداغوجيا متنوعة تطرح مسارات تعلمية تستحضر خصوصيات كل متعلم، تتنافى بهذا الاستحضار مع قولة التوحيد وتماهي الكل في أداء العمل بنفس الإيقاع والوثيرة، وفي نفس المدة الزمانية، وبنفس الطريقة والنهج...

ـ بيداغوجيا مجددة لشروط التعلم/التكوين؛ لفتحها أقصى أبواب ومنافذ لأقصى عدد من المتعلمين/ التلاميذ "

ويمكن طرح تعريف إجرائي للبيداغوجيا الفارقية على الشكل التالي:

(البيداغوجيا الفارقية هي البيداغوجيا التي تهتم بالفروق الفردية ضمن سيرورة التعلم وتعمل على تحقيق التعلم حسب تلك الفروق بمعنى أنها تغطي المتوسط الحسابي والبعد عنه في الاتجاه الموجب والاتجاه السالب).

وهي وفق هذا التعريف تقوم على:

ـ الفروق الفردية المتنوعة التي تمس شخصية المتعلم.

ـ سيرورة التعلم.

ـ تحقق التعلم عند المتعلم حسب معطياته الفردية.

ـ تغطي ثلاث فئات على الأقل هي فئة المتوسط الحسابي، وفئة البعد عن المتوسط الحسابي الموجب، فئة البعد عن المتوسط الحساب السالب.

3 - " مقاربة تربوية تكون فيها الأنشطة التعليمية وإيقاعاتها مبنية على أساس الفروق والاختلافات التي قد يبرزها المتعلمون/المتعلمات في وضعية التعلم. وقد تكون هذه الفروق معرفية أو وجدانية أو سوسيو - ثقافية وبذلك فهي بيداغوجيا تشكل إطارا تربويا مرنا وقابلا للتغيير حسب خصوصيات المتعلمين والمتعلمات ومواصفاتهم " ، وهذا التعريف مستقى من هالينة برزمسكي.

9 - أنواع البيداغوجيا القائمة على الفروق والاختلاف.

يميز التربويون بين ثلاثة أنواع من البيداغوجيا التي تقوم على الاختلاف والفروق الموجودة بين المتعلمين والمتعلمات كالتالي:

*** البيداغوجيا التنويعية pédagogie variée :**

وهي التي تستعمل فيها طرائق وتقنيات تتنوع حسب عنصر الزمان؛ أي أنها تعتمد على أنشطة تتنوع من فترة إلى أخرى ومن حصة إلى أخرى. وتبعا لهذه المقاربة، فإن الدرس أو الهدف التربوي يقدم باعتماد تقنية ما، ثم يقدم بعد ذلك، الدرس أو الهدف التربوي بتقنية أخرى، وهكذا..

*** بيداغوجيا المداخل المتعددة pédagogie diversifiée:**

وهي المقاربة التي يقدم فيها نفس الدرس ويحقق نفس الهدف التربوي باستعمال تقنيات مختلفة بكيفية متزامنة

*** البيداغوجيا الفارقية pédagogie différenciée:**

وهي المقاربة التي تشمل، بالإضافة إلى الممارستين الأوليين، على التنويع في محتويات التعلم؛ أي أن هذه البيداغوجيا لا تحاول فقط التنويع في التقنيات والوسائل عبر الزمان أو لتحقيق الهدف نفسه في وقت واحد، وإنما تسعى كذلك إلى تنويع محتويات التعلم داخل الصف، ومن ثمة فإنها مقاربة تعتمد على التنويع في الطرائق وفي المحتوى معا .

10 - الأصول النظرية للبيداغوجيا الفارقية

ترتبط البيداغوجيا الفارقية بالمدارس التقليدية (الكُتَاب) ، حيث يتألف الفصل من تلاميذ يختلفون في المراحل العمرية و المستويات التعليمية ، و يوظف فيها المعلم أساليب تقليدية تكيف التعليم مع خصوصية كل مرحلة عمرية أو دراسية.

إلا أن إرساء الدعائم النظرية للبيداغوجيا الفارقية ارتبط بالقرن العشرين ، فقد وظف هذا المفهوم من طرف لوكران louis legrand في السبعينيات خلال تقديم مشروعه إلى وزارة التربية الفرنسية لحل معضلة الفشل الدراسي ، و عموما يمكن تلخيص أهم الأصول النظرية للبيداغوجيا الفارقية فيما يلي:

1 - علم النفس البنائي خاصة مع جان بياجي ، و الذي قسم عملية نمو الطفل إلى عدة مراحل تبين أن القدرات الذهنية للطفل تبنى تدريجيا و بشكل كامن ، بل قد ترتد إلى الوراء ، لأن التطور لا يكون بشكل

كرنولوجي حسب السنوات ، و إنما حسب وتيرة الطفل و إيقاعه الخاص ، و تبعا لمتغير داخلي (تطوره الذاتي ، إدراكه لذاته) و متغير خارجي (السياق الاجتماعي المحيط به) . مما يعني ضمنيا أن الفئة العمرية أو السن الذي يعتمد حاليا كمعيار لتوزيع التلاميذ ، لا يمكن أن يعتمد كمنطلق لتنظيم الفصول الدراسية ، و لا يخول بشكل كاف الإجابة عن الحاجيات الخاصة للتلاميذ.

2 - بيداغوجية التمكن ، التي ظهرت في الولايات المتحدة الأمريكية ، و التي تروم جعل التلاميذ يتفوقون في تحصيلهم الدراسي بمراعاة خصوصياتهم و فروقاتهم الفردية ، و تعمل على بلوغ جميع التلاميذ الأهداف النهائية ، بتصحيح التباينات الموجودة بينهم على مستويات عدة.

3 - البيداغوجيات الجديدة التي جعلت الطفل مركز العملية التعليمية التعلمية ، و استحضرت رغباته و خصوصياته, مثل بيداغوجية فريني freinet (البيداغوجيا المؤسساتية) و التي أقامت مدرسة على أساس فارقي و على أساس مفهوم التعبير الحر للأطفال (حرية اختيار النصوص, الرسوم, جريدة الفصل ...)

و في السياق نفسه استفادت البيداغوجيا الفارقية من نتائج أعمال فرناند أوري fernand oury حيث عملت على احترام الحياة المدرسية عن طريق مؤسسات ملائمة ، و ركزت على مبدإ تعلم الحياة الجماعية ، و تشجيع النقاش و أخذ المبادرات الكلامية.

11 - أسس البيداغوجية الفارقية

تنطلق البيداغوجيا الفارقية من مبدأ وجود فروق فردية بين المتعلمين ، يمكن تلخيصها في الآتي:

- فوارق معرفية في درجة اكتساب المعارف المفروضة من لدن المؤسسة ، و إغناء مساراتهم العقلية . و تتحكم هذه الفروق في تمثلاتهم و مراحل نموهم العملي و طرق تفكيرهم ، واستراتيجيات التعلم لديهم.

- فوارق سوسيو- ثقافية : و تشمل القيم ، المعتقدات ، تاريخ الأسر ، اللغة ، أنماط التنشئة الاجتماعية ، المستوى المعيشي و الخصوصيات الثقافية.

- فوارق سيكولوجية : تتحكم شخصية التلميذ بشكل كبير في دافعيته ، إرادته ، انتباهه و اهتماماته ، قدراته الإبداعية ، فضوله ، أهوائه ، توازنه و إيقاعاته في التعلم . وما دام للتلاميذ مستوى عيش و شخصية مختلفة , فإنه من المفروض أن تكون بينهم فوارق سيكولوجية (p.10Halina Przesmyky1991).

12 - خصائص البيداغوجيا الفارقية:

باعتبارها بيداغوجيا تعتمد على مبدأ التنوع و المرونة في التعليم ، تتميز البيداغوجيا الفارقية بما يلي:

1 - التفريق بين المتعلمين : بمعنى الفصل والتمييز بينهم ، لتبيان أوجه الخلاف بينهم.

2 - بيداغوجيا علمية عملية : تنطلق من تشخيص لواقع معين بأساليب وأدوات علمية دقيقة كالروائز ومختلف الاختبارات...لتحديد أسلوب التدخل المناسب، من خلال دعم علاجي موجه بدقة.

3 - بيداغوجية فردانية : تعترف للمتعلم بشخصيته وتمثلاته وتصوراته.

4 - بيداغوجيا متنوعة : تقترح مجموعة من المسارات التعليمية ، تراعي قدرات المتعلمين ، و تستحضر ذكاءاتهم.

5 - بيداغوجيا تتبع : مسايرة عمل المتعلم من خلال تقديم التغذية الراجعة المناسبة.

6 - بيداغوجيا تنويعية : وهي التي تستعمل فيها طرائق وتقنيات مختلفة.

7 - بيداغوجيا متعددة المداخل : وهي المقاربة التي يقدم فيها نفس الدرس ، ويحقق نفس الهدف التربوي باستعمال تقنيات مختلفة بكيفية متزامنة.

8 - تنطلق مـن الخصوصيات المحلية والبيئية.

13 – الغايات و الأهداف

يروم تطبيق البيداغوجيا الفارقية في وضعيات تعليمية و تقويمية ملائمة للحاجات و الصعوبات الفردية للتلاميذ إلى تحقيق جملة من الأهداف، أبرزها:

- الوعي بالقدرات و المهارات الفردية المتعلمين و تنميتها.
- اعتبار شخصية المتعلم في جميع أبعادها المعرفية/الوجدانية/الاجتماعية.
- تحفيز الطلبة على التعلم.
- الحد من ظاهرة الفشل الدراسي ، و التقليص من ظاهرة الهدر المدرسي.
- هدم الفوارق الفردية بين المتعلمين، و تحقيق مبدإ المساواة.
- تحسين العلاقة التي تربط بين المدرس و التلميذ، مما يؤدي إلى خلق فضاء مدرسي يشعر فيه المتعلم بالارتياح و الرغبة في التعلم.
- إذكاء روح التعاون لدى المتعلمين ، و تدريبهم على التواصل الاجتماعي وقبول الاختلاف.
- إكسابهم الكفايات الأساس و جعلهم قادرين على توظيفها في حياتهم العامة.
- تطوير نوعية المخرجات.
- تشجيع التعلم الذاتي ، وجعل التلميذ فاعلا في بناء الدرس والمعرفة.
- تنمية و تطوير الانفعالات الإيجابية (الثقة , الأمان , اللذة) و التي تولد الدافعية التي بدونها لا يمكن حدوث أي تعلم . كما أنها تسهل معالجة و تخزين المعلومات.
- تجنب كثير من السلوكات غير المرغوب فيها داخل الفصل ، و التي تعرقل سير الدرس، مثل: الشغب و العنف بمختلف أشكاله.
- إغناء التفاعل الاجتماعي.
- التشجيع على الاستقلالية.

14 - توظيف البيداغوجيا الفارقية في الفصول الدراسية

أ – مستويات التفريق البيداغوجي:

إن المدرس حسب البيداغوجيا الفارقية ، مدعو لتنويع المحتويات و الطرائق و الوسائل ، حتى يكيف عملية التعلم مع حاجيات المتعلمين و فروقهم الفردية ، و ذلك على المستويات التالية:

- التفريق في المحتويات المعرفية :

تستلزم البيداغوجيا الفارقية تنويع محتويات التعلم داخل الصف الواحد لتكييفها مع القدرة الاستيعابية للمتعلمين وإيقاعهم التعلمي ، من أجل اكتساب الكفايات الأساس . فمثلا إذا لاحظ المدرس أن نصا قرائيا من نصوص المقرر يتسم بنوع من الصعوبة ، يمكن أن يستثمره في الدرس فقط بالنسبة للمتفوقين ، بينما ينتقي نصا قرائيا أكثر بساطة بالنسبة للتلاميذ المتعثرين ، على أن تكون الأهداف موحدة . وإذا لاحظ المدرس أن فئة من التلاميذ لم تستوعب موضوعا دراسيا معينا بما فيه الكفاية ، يمكن في هذه الحالة أن يتناول معها فقط عناصره الأساس ، بينما يتناول عناصر الدرس كلها مع المتفوقين . و يمكن مثلا أن يقترح على فريق من التلاميذ إنجاز تمارين بسيطة في مكون النحو مثلا ، في حين يقترح على البعض الآخر إنجاز تمارين أكثر تعقيدا.

ونشير في هذا السياق إلى أن المدرس لا ينبغي أن يتعامل مع الكتاب المدرسي ككتاب مقدس ، بل يمكن أن يتصرف فيه بالإضافة و التعديل و الإثراء ، و يغير في محتوياته بحيث تستجيب لحاجيات المتعلمين ، وتنسجم والكفايات الدراسية المنشودة.

- التفريق عن طريق الأدوات و الوسائل التعليمية :

تكتسي الوسائل التعليمية أهمية خاصة في العملية التعليمية التعلمية لما لها من دور فعال في تقريب المعاني من أذهان المتعلمين ، و مساعدهم على التمثل و الاستيعاب . و إضفاء طابع التشويق على التعلم . و المدرس حسب البيداغوجيا الفارقية ، مطالب بتنويع الوسائل التعليمية لتنسجم مع الأنماط المختلفة للتعلم ، لأن المتعلمين لا يستوعبون الدروس بالكيفية نفسها ؛ فهناك من يستوعب الدرس عن طريق الوسائل اللفظية كالشروح النظرية المعتمدة على الخطاب اللفظي ،ومنهم من يتعلم عن طريق الإدراك البصري (كالرسوم التوضيحية و الرسوم البيانية و الخرائط و المطبوعات) ، ومنهم من يتعلم بشكل أفضل عن طريق الممارسة الحسية (إنجاز تجارب – القيام بزيارات ميدانية – الحركات).

فتنويع الوسائل التعليمية في الفعل التعليمي تبعا لخصوصيات المتعلمين ، من شأنه أن يرفع من مستوى أدائهم ، ويحسن مستوى تحصيلهم الدراسي.

- التفريق على مستوى تنظيم العمل المدرسي :

يقتضي العمل التربوي الفارقي إعادة تنظيم الفصل الدراسي ؛ فتارة يتم الاشتغال مع القسم كله لبلوغ الأهداف التربوية نفسها ، و قد يشتغل المدرس مع مجموعة كبيرة، ويمكن أن يتجه إلى مجموعة صغيرة، أو حتى إلى العمل الفردي ، إذا اقتضى الأمر ذلك.

- التفريق على مستوى التدبير الزمني :

إن المتعلمين لا يتعلمون في المدة الزمنية نفسها، أي على الوتيرة نفسها، فكل واحد منهم يحتاج إلى وقت معين لاستيعاب المعارف الجديدة ، وذلك وفق مكوناته ومكتسباته و مؤهلاته ، مما يحتم على المدرس توزيع الوقت اليومي و الأسبوعي بشكل مرن و متناغم مع مشروعه البيداغوجي ، وعليه أن يضحي بجانب كبير من المحتويات الدراسية لتحقيق الكفايات المنشودة ، لأن المتعلمين مطالبين باكتساب الكفايات اللازمة ، و الوقت لا يجب أن يكون عرقلة في هذا الاتجاه.

ب- شروط تطبيق البيداغوجيا الفارقية:

إن تفعيل البيداغوجيا الفارقية واستنباتها في الحقل التربوي ليس عملية بسيطة الإنجاز، بل يستلزم ما يأتي:

1 - محاربة ظاهرة الاكتظاظ التي تتنافى مع مقتضيات البيداغوجيا الفارقية.

2 - وضع استعمالات زمنية تتسم بنوع من المرونة بحيث تتلاءم مع هذه البيداغوجيا ؛ لأن جداول التوقيت التقليدية تقف حاجزا أمام تطبيقها ، إذ تعرقل التعلمات وتحصرها في وقت محدد . وهذا لا ينسجم وهذه المقاربة التي تدعو إلى تخصيص مزيد من الوقت للمتعثرين لتمكينهم من اكتساب الكفايات الأساس.

3 - توفير الوسائل الديداكتيكية الضرورية، والحجرات الدراسية اللازمة.

4 - تمتيع المدرس بقدر مناسب من الحرية و الاستقلالية بشكل يسمح له بالاجتهاد في الإعداد للدرس و التخطيط له ، و يسعفه على أداء مهمته على الوجه المطلوب ، و تخفيض عدد ساعات التدريس في الأسبوع بالنسبة إليه ، لأن بيداغوجيا التفريد تستدعي تفرغا كبيرا للمدرس.

5 - إعادة النظر في التكوين الأساس و المستمر للمدرس بحيث يصبح منشطا و موجها لا ناقلا للمعلومات.

6 - التقليص من كثافة المقررات الدراسية حتى يتمكن المدرس من تكييف العملية التعليمية التعلمية مع القدرات الاستيعابية للمتعلمين ووثيرة تعلمهم.

7 - الاستعانة بتكنولوجيا التعليم و استخدام الأجهزة الذكية و الموارد الرقمية.

ج - طرق التفريق البيداغوجي

تختلف طرق تطبيق البيداغوجيا الفارقية تبعا لعدة متغيرات ، و عموما يمكن اعتماد ثلاثة أساليب في التفريق:

1 - فارقية مسارات التعلم

يوزع التلاميذ على عدة مجموعات تعمل كل واحدة منها ، في آن واحد ، على نفس الهدف أو الأهداف وفق مسارات مختلفة تحدد عبر التحليل المسبق و الدقيق ، لعدم تجانس المتعلمين.

2 - فارقية مضامين التعلم

يوزع التلاميذ إلى عدة مجموعات تعمل كل واحدة منها في آن واحد على مضامين مختلفة يتم تحديدها في صيغة أهداف معرفية ، منهجية أو سوسيو –وجدانية . و تحصر هذه الأهداف فيما بعد بواسطة تشخيص أولي يكشف عدم التجانس فيما يخص النجاح و العراقيل التي تعترضه.

3 - فارقية البنيات

يوزع التلاميذ إلى عدة مجموعات في بنيات القسم ، لأنه لا يمكن القيام بفارقية المسارات و المضامين دون تقسيم التلاميذ إلى مجموعات فرعية . لكن هذا الإجراء يؤسس إطارا أجوف و بدون مفعول في نجاح التلاميذ ، إذا لم نعتمد بيداغوجية فارقية...في حين أنه من الأكيد أن مجرد القيام بفارقية البنيات يسمح للتلاميذ بتعرف أنواع أخرى من التجمعات و أماكن أخرى و منشطين آخرين ، مما يولد تفاعلات اجتماعية جديدة تؤدي إلى ردود أفعال بناءة بالنسبة للتعلم المطلوب.

د – صعوبات تطبيق البيداغوجية الفارقية.

تعاني البيداغوجيا الفارقية من عدة عراقيل و صعوبات تحول دون تطبيقها ، أو على الأقل تجعل من هذا التطبيق أمرا صعبا و مرهقا:

1 - عدم كفاية التكوين البيداغوجي للمدرسين بشكل يجعلهم جزءاً من كيان كلي تعديلي.

2 - رسمية ووحدة المسار البيداغوجي المفروض وعدم تلاؤمه مع طموحات التنويع.

3 - صرامة المعطيات البيداغوجية القديمة وعدم قابليتها للمراجعة ، خصوصا على مستوى الممارسة

.

4 - إشكالية الامتحان وما يفرضه من ضرورة حضور تقويمات تعتمد على القياس والتصنيف تبعاً لمعايير ومرجعيات رسمية جافة لا تراعي اختلاف المستويات الذهنية والمعرفية للتلاميذ.

5 - استعمالات الزمن وما تفرضه من ممارسات كلاسيكية سريعة تجعل التعلم ممكناً لذوي الفهم السريع فقط .

كيف تطبق بيداغوجيا الفروق ؟

تطبق البيداغوجيا الفارقية من خلال مجموعة من الإجراءات الديداكتيكية هي :

1) - انتقاء الأقسام والمواد

2) - جرد الاهداف العامة للمواد الدراسية

3) - تحديد الأهداف مع مراعاة عامل الوقت ودرجة التحكم في المنهجية

4) - اختيار وإعداد البنيات الملائمة

5) - تعيين الأهداف المراد تحقيقها

6) - إنجاز التقويم.

د رشيد ادبها بتصرف

بيداغوجيا

المشروع

1 - تحديدات أولية

يمكن اعتبار بيداغوجيا المشروع مجموعة من الأنشطة الدالة أو صيرورة من التعلمات التي يقوم بها عدد معين من التلاميذ في فترة زمنية محددة و في سياق تعليمي معين، بهدف إيجاد حل لمشكل أو تلبية حاجات معينة عن طريق استعمال أدوات ووسائل ملائمة وذلك وفق خطة متفق عليها مسبقا ؛ ثم تبليغ نتائج تلك الأنشطة على شكل منتوج ملموس يعكس مختلف الجهود التي مورست خلال لحظات تنفيذ المشروع، بما فيها لحظة تبليغ وتقديم المشروع كتتويج للعمل.

و تنطلق بيداغوجيا المشروع من كون "المشروع" ليس غاية في حد ذاته، و إنما تجربة بيداغوجية مهمة في التعلم الذاتي للتلميذ بحيث يكون المشروع مناسبة لخلق وضعيات تعلمية تدعو التلاميذ لمواجهة عقبات أو وضعيات معينة تفرض على المتعلمين تخطيها بالبحث عن الحلول المناسبة أو التكيف معها ...مما يدعوهم إلى توظيف مكتسباتهم القبلية وإبراز مهاراتهم وقدراتهم و تثبيتها وتنميتها، وتطوير قدراتهم على التمييز و التروي والتفكير الحر و المبدع وعلى الإحساس بالمسؤولية، و في نفس الوقت، توسع مجال تعلمهم وتساهم في تحويل قدراتهم إلى كفايات تؤهلهم للمشاركة في الحياة اليومية و التفاعل الإيجابي مع محيطهم الاجتماعي و الثقافي و الاقتصادي...

وإذا كانت ببيداغوجيا المشروع تستغل "المشروع " في حد ذاته لكي تضع المتعلمين في قلب العملية التعلمية التعليمية وتنطلق من أسئلة محورية يختارها المتعلمون بأنفسهم ، فإنها:

- تربط "المشروع" بقضايا ذات علاقة بالمحيط المباشر للتلميذ و مواضيع قريبة من واقعهم ومناسبة لمستوياتهم المعرفية وملائمة لطاقات التلاميذ الاستيعابية و قدراتهم على بناء المفاهيم و حل المشاكل ومنسجمة مع وحدات المقررات والبرامج الدراسية... فيما يتعلق بمادة معينة أو مجموعة من المواد الدراسية (في إطار تنمية كفايات ممتدة) .

- كما يشترط في المشروع أن يكون واقعيا و قابلا لأن يجعل التلاميذ ينخرطون فيه و يلعبون أدوارا قد تختلف باختلاف هواياتهم و قدراتهم و مجالات اهتمامهم، و تراهن في نفس الوقت على دعوتهم لتعلم قدرات ومهارات – يدوية وذهنية و لغوية...

- تأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية للمتعلمين سواء منها الفروق التي تتعلق بالوسط الاجتماعي للمتعلم أو التي تتعلق بالطرق المناسبة لاستيعابه و تحصيله، أو التي تتعلق بتجربته الذاتية أو باستعداداته الذهنية ورغبته في التعلم... بحيث تنطلق من كون المتعلمين يختلفون عن بعضهم البعض و بالتالي كلما تعددت الوسائل و الأنماط و كلما أشرك التلميذ في عملية تعلمه كلما زاده ذلك قدرة على اكتساب مهارات و قدرات ...

- تتطلب بيداغوجيا المشروع قدرة أو تنمية القدرة عند التلميذ على شرح مواقف وتقنيات و التعبير عن وجهة نظر إذا أراد أن يفهم من طرف الآخرين و في نفس الوقت تنمية القدرة على تفهم الآخرين بتنمية القدرة على الإنصات.

- تفرض أن يكون المشروع ممتدا في الزمن، أي متوسط أو طويل المدى . كما تفرض في نفس الوقت الخروج من الزمن المحدد في زمن القسم و الحصص الدراسية و الانفتاح على أزمنة أخرى يقوم فيها التلميذ بأنشطة حية خارج قاعة الدرس بدل أن تظل حبيسة السياق البيداغوجي للقسم.

- يتطلب "المشروع" بدوره تصورا متكاملا ونظرة شمولية من طرف المتعلم، لكي يتمكن من إخراجه من مرحلة التصور إلى مرحلة التنفيذ. و تنفيذ "المشروع" بدوره يتطلب وضع منهجية للعمل، منهجية مرنة قابلة للتعديل حسب متغيرات المشروع و صيرورة العمل، ويتطلب بالتالي مهارات متنوعة مثل البحث و الاستكشاف و التقصي و الفهم، و التفكيك و التركيب والتواصل...

- تنبني العملية التعلمية ، وفق بيداغوجيا المشروع، على أساس التعاقد ، أي التزام جماعة القسم أو مجموعات مصغرة أو أفراد، بوضع تصور لمشروع معين قابل للإنجاز والسهر على تنفيذه، و قد يكون هذا المشروع بحثا أكاديميا في قضية تتعلق بمجال اهتمام التلميذ(البيئة مثلا)أو نصا، أو مسرحية، أو نشرة، أو تجربة علمية، أو استطلاع رأي... و من يتكلم عن التعاقد يقبل التفاوض أيالتفاوض مع المتعلمين بخصوص توزيع الأدوار و تحديد الوسائل و الأهداف..

- كما يتطلب من الأستاذ أن يتخلى عن ممارسة السلطة المعرفية داخل الفصل و فتح المجال أمام تعلمات التلاميذ والأخذ بعين الاعتبار ميولهم وحاجاتهم .

- و يكون دور الأستاذ فيه مقتصرا على التسيير و التنشيط والتأطير...

لهذه الاعتبارات ، كانت بيداغوجيا المشروع محط اهتمام بعض المذاهب البيداغوجية النشيطة التي دعت إلى تغيير العلاقات داخل المثلث الديداكتيكي: معلم – متعلم - معرفة، إذ لم يعد الأستاذ –وفق منظور بيداغوجيا المشروع_ هو الشخص الذي يلقن المعرفة و لم يعد المتعلم هو الذات المتلقية للمعرفة بشكل جاهز من عند الأستاذ ؛ وبالتالي لم يعد بلوغ المعرفة هو تصفيف أو المعلومات و الدعوة إلى حفظها، و إنما أصبح المتعلم- كما رأينا – هو الذي يقوم بتوجيه عمليته التعلمية - بشكل مباشر أو غير مباشر- وفق ما يتناسب مع ميوله وطاقاته المعرفية و الذهنية ...كما يقوم بعملية تأمل ذاتي لصيرورة تعلمه .

2 - أي دور للمربي في بيداغوجيا المشروع؟

إن الأستاذ، في التربية التقليدية، هوالذي يحضر الدروس وهو الذي يلقيها و هو الذي يشرح ما استعصى منها وهو الذي يوظف أدوات العمل وهو الذي يقوم؛ أما اليوم و فيظل ما يشهده العالم من تغيرات أو ما يوصف بعصر الانفجار المعرفي ، وما صاحب ذلك من تغير في سلوك المتعلم تجاه المعرفة، و طبعا في ظل التطورات المواكبة في ميدان التربية ، أصبح الحديث عن تغيرات كبيرة مست دوره ومكانته، وهذا ما يدعونا إلى التساؤل من جديد حول دور الأستاذ ومكانته في العملية التعلمية؟ وحول ما إذا فقد الأستاذ مركز الصدارة التي كان يحتلها في التربية التقليدية؟ و لم يعد له إلا دورا ثانويا ؟وحول ما إذا أصبح من المشروع

الكلام عن وقوع تغيير في البنية التربوية "أستاذ- تلميذ- معرفة" ؟وبالتالي التساؤل حول : ما الذي تغير ؟ هل تغيرت البنية، أم الذي تغير هو العلاقات داخل هذه البنية؟

إذا تفحصنا دور الأستاذ في بيداغوجيا المشروع التي هي موضوع هذا الملف ، نجد أنه وإن اختلف دوره بين الماضي والحاضر، إلا أنه لا زال عنصرا مركزيا داخل البنية التربوية ، بمعنى ، أنه لا زال هو العنصر الذي بمستطاعه جعل العملية التعليمية التعلمية ناجحة أو فاشلة (حسب قدراته ورغباته ...) بل يمكن القول إن بيداغوجيا المشروع قد أضافت إلى الأستاذ مسؤوليات وواجبات متعددة بتعدد فترات الإنجاز، ومختلفة باختلاف الأفراد و الجماعات المكلفين بالتنفيذ.

سنتطرق في المجال لبعض من هذه المسؤوليات بالتدريج وفق خطوات ومراحل المشروع ، وسنحاول الوقوف عند أهم الأسئلة التي يمكن الاقتداء بها في كل خطوة، ثم مهام الأستاذ بوصفها تمثل بعض استجابات ممكنة قد تتغير حسب المشروع المزمع تنفيذه وحسب القدرات المستهدفة ... في انسجام مع المنهاج التربوي والبرامج والمقررات المدرسية ...

كما لا تفوتنا الإشارة إلى أنه ليست هناك طريقة جاهزة للعمل وفق متطلبات بيداغوجيا المشروع، و في نفس الوقت لا يمكن اعتبار بيداغوجيا المشروع مجموعة من الأنشطة الحرة ،أو السلوكات العفوية... و إنما يمكن اعتبارها حركة لولبية منتظمة وهادفة ترمي دفع التلاميذ عبر الإنجاز إلى مساءلة ذواتهم، و بناء معارفهم و تثبيت مهاراتهم وقدراتهم في علاقة مع هذا المشروع

وتبعا لذلك، إذا كانت بيداغوجيا المشروع تولي الأهمية لانخراط الفاعلين كذوات مختلفة ومتغيرة عبر الزمان والمكان والظروف...فلا يمكن انتظار الوصول إلى نفس نتائج متطابقة بحكم أن الطرق و الأدوات المستعملة متطابقة؛ وإنما تختلف نتائج المشاريع بعضها عن البعض باختلاف الأفراد و المجموعات المنجزة له وباختلاف الأستاذ المؤطر وباختلاف الظروف والبيئة...

3 - مفهوم المشروع

- المشروع : مجموعة من العمليات المتفاوض حولها ،محدودة في الزمن وموجهة لتحقيق هدف معين.

- يعني المشروع ما نريد بلوغه بوسائل مخصصة لذلك باستراتيجيات يتم تنفيذها سواء أكانت استراتيجيات ناجعة أم غير ناجعة.والمشروع رؤية بعيدة أو قصيرة للمستقبل أي أن المشروع هو مايؤمل تحقيقه مسقبلا.

- المشروع هو الرمي إلى الأمام أي ما نقذفه إلى الأمام و نود اللحاق به projet : jeter en avant

- المشروع هو مجموعة من الأنشطة المقترحة والمبرمجة للوصول إلى أهداف ونتائج محددة انطلاقا من معطيات معينة, وذلك وفق مراحل متسلسلة ومرتبطة مع بعضها ارتباطا وثيقا.

ـ المشروع هو مهمّة محدّدة تنجزها المجموعة أو الفرد وفق تخطيط محكم، وهي تتطّلب منهم استعدادا وانخراطا وتكون نابعة من إرادة ذاتيّة قائمة على رغبة حقيقيّة، وتفضي إلى منتوج ماديّ ملموس.

ـ المشروع نشاط مبني على مشكلة نافعة من محيط المتعلم، ويهدف إلى غرض واضح مرغوب فيه يندفع المتعلم لتحقيقه تلقائيا وفي ظروف طبيعة يؤدي في النهاية إلى نموه نموا كاملا .

Muller : Le projet est un détour pour confronter les élèves à des obstacles et provoquer des situations d'apprentissage.

Legendre : Le projet consiste en un défi à relever ou en une réalisation à accomplir.

من خلال مزج هذه التعاريف، نحصل على مقاربة لمفهوم المشروع:

- هو انخراط في مهمة إنجاز حقيقية يحددها المتعلمون بإرادتهم ووفقا لحاجياتهم، وحسب الموارد المتوفرة في محيطهم؛

- المشروع تحدي لوضعيات مشاكل عن طريق توظيف المعارف والمهارات السابقة وخلق وضعيات تعلم جديدة.

يعني المشروع ما نريد بلوغه بوسائل مخصصة لذلك باستراتيجيات يتم تنفيذها سواء أكانت استراتيجيات ناجعة أم غير ناجعة. والمشروع رؤية بعيدة أو قصيرة للمستقبل تتكون من عدة للتقويم وهي:

- تحليل الحاجيات؛
- تحديد الهدف أو الأهداف؛
- اختيار الاستراتيجيات والوسائل (التمويل والآليات واللوجستيك والكفايات المطلوبة...)؛
- تحديد المهام والمسؤوليات؛
- تحديد الشركاء؛
- التقويم.

المشروع هو ما نأمل القيام به، أو تصور وضعية أو حالة نتمنى بلوغها. وفي البيداغوجيا هو نوع من البيداغوجيا يسمح للتلميذ بإنجاز معارف معينة في ظروف ومدة زمنية محدودة أو سنوية.

4 - أنواع المشاريع :

- مشروع المؤسسة؛
- مشاريع الأوراش الفنية؛
- مشاريع الخرجات الدراسية؛
- مشاريع الدعم التربوي وتهم التلاميذ الذين يعانون صعوبات في دراساتهم؛
- المشروع الرياضي التربوي؛

- مشروع الإدماج الذي يهم التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة؛
- مشروع المساعدات الخاصة؛
- مشروع الاستقبالات الخاصة الذي يهم الأطفال والمراهقين الذين يعانون مشاكل نفسية أو صحية...إلخ.

5 - الأسس النظرية لبيداغوجيا المشروع

تستمد بيداغوجيا المشروع أصولها التظرية من النظرية السوسيوبنائية. يشير المفهوم الحديث للتعلم إلى إشراك المتعلم على أساس التواصل معه ومساعدته على استيعاب المعارف عبر خلق وضعيات قلق و لا توازن يكون القصد منها البحث عن حالات توازن ، بحيث تتيح البيداغوجيا الحديثة المجال لنشاط المتعلم وديناميةحركاته وإبداعه زمبادرته واحترام حاجياته.

يعتبر Dewey (1859-1952)، أول من تحدث عن بيداغوجيا تجعل من المشروع سبيلا للتعلم، حيث اعتبر التعلم عبارة عن فعل منظم لتحقيق هدف معلن:- learning by doing. يقترح على المتعلمين إنجاز عمل (مثل مجلة القسم) يوظفون فيه نشاطهم العقلي.

وقد ساهمت أبحاث علم النفس الحديثة في دعم هذه البيداغوجيا، حيث ترى أن العقل البشري مجزئ إلى قوالب، كل واحد منها مسؤول عن عمليات ذهنية وذكاءات محددة قابلة للصقل والتكوين، يمكن إجمالها حسب Gardner فيما يلي:الذكاء اللغوي - الذكاء المنطقي الرياضي- الذكاء الموسيقي – الذكاء الجسمي الحركي – الذكاء البصري الفضائي – الذكاء العلائقي التفاعلي – الذكاء الذاتي – الذكاء الطبيعي – الذكاء الوجودي

ولربط النشاط العقلي بالنشاط العملي الإبداعي للمتعلم فإن بيداغوجيا المشروع تتخذ من نظرية التفكير النقدي والإبداعي مرجعا أساسيا لها. وقد تزامن سطوع هذه البيداغوجيا مع موجة انخراط المدرسة في تكنولوجيا الإعلام والتواصل (TIC)، مما أدى إلى الاعتقاد بأن تكنولوجيا الإعلام والتواصل كانت السبب في بزوغ بيداغوجيا المشروع.

6 - المشروع التربوي

يرتبط المشروع التربوي أو مشروع المؤسسة بالمدرسة أو المؤسسة التربوية بصفة عامة. فمشروع المؤسسة مشروع تربوي تطوعي يخطط له وينجز لفائدة التلميذ عبر تضافر جهود كل الفاعلين التربويين والإداريين والشركاء من داخل وخارج المؤسسة بهدف إيجاد حلول لوضعية ـ مشكلة ما تعترض السيرالعادي للعملية التربوية وبالتالي الحصول على أفضل النتائج ودعم العمل التربوي في مختلف مساراته.

كما يتحدد مشروع المؤسسة بأنه:" خطة أو برنامج متوسط المدى يتألف من أعمال وأنشطة قصدية ذات طبيعة تربوية وبيداغوجية، يشارك في بلورتها وإعدادها وإنجازها وتقويمها مجموعة من الفاعلين المنتمين

إلى المؤسسة التعليمية، وفاعلين لهم اهتمام بالتربية، تربطهم بالمؤسسة علاقة شراكة. ويتوخى مشروع المؤسسة بالأساس الرفع من إنتاجية المؤسسة، وتحسين شروط العمل داخلها، والرفع من مردوديتها التعليمية، ودمجها في محيطها الاقتصادي والاجتماعي والثقافي". (عبد اللطيف الفارابي وآخرون تدبير النشاط التربوي، ص:20

ظهر مشروع المؤسسة في المغرب منذ 1994 مع المذكرة الوزارية رقم73 تحت عنوان(دعم التجديد التربوي في المؤسسات التربوية)، ومع المذكرة الوزارية رقم 27 بتاريخ 24- فبراير-1995 التي تحمل نفس العنوان. تذهب المذكرة الوزارية الأولى في شرح مشروع المؤسسة إلى :" أنه من المفيد أن تشارك المؤسسات التعليمية بما تتوفر عليه من إمكانيات مادية وبشرية في الرفع من مردودية التعليم والارتقاء بمستواه عن طريق دراسة بعض الظواهر الخاصة والبحث في معالجة مايطرح عليها من قضايا تربوية تتعلق بعناصر ومكونات العملية التعليمية. ولن يتأتى ذلك إلا إذا تضافرت جهود كل الأطراف المعنية بالعمل التربوي كل حسب اختصاصاته ومجال عمله واستعداداته".

ومن نماذج مشاريع المؤسسات التي تشير إليها المذكرة الوزارية: المشاريع التي تستهدف إحداث مراكز التوثيق والإعلام. الرفع من مردودية العمل التربوي في مادة أو عدة مواد دراسية. بيداغوجية الدعم والتقوية لدعم وحدة دراسية أو أكثر. نشاطات ثقافية: مسابقات، بحوث، تراسل، استطلاعات، معارض، زيارات، توأمة مع مؤسسات صديقة... إقامة شراكة بين المؤسسة المعنية ومؤسسة تعليمية أخرى أو مؤسسة لتكوين الأطر في إطار مشروع يحظى باهتمام المؤسستين.

7 - خصائص بيداغوجيا المشروع

- يكون المشروع تابعا من حاجات التلميذ وقابلا للتنفيذ.
- يحظى المشروع بقيمة تربوية فعلية.
- يرتكزالمشروع على الفعل، ينطلق منه وينتهي إليه.
- تزكي هده البيداغوجيا التشاور والتعاقد بين الأفراد .
- تشجّع التلميذ على الابتكار والتجديد.
- يتحمل المتعلم مسؤولية إنجاز المهمة بنفسه وبالتالي الاعتماد على النفس في التعّلم .
- شجّع التلميذ على بناء معارفه بنفسه وامتلاك مهارات واكتساب كفايات.
- تجعل التلميذ محور عمليّة التعلم .
- الخطأ فعل عاي، يدخل في صيرورة التعلم.

8 - خطوات المشروع

1 - في مرحلة الإعداد للمشروع:

أهم أسئلة مرحلة الإعداد للمشروع :

ما هي الكفايات المستهدفة؟ ما الذي يمكن أن أقوم به لتسهيل نمو هذه الكفايات؟ ما هي الوضعيات-المشاكل التي أريد أن يكتسب التلاميذ تعلماتهم من خلالها؟ و من ثمة: ما هو المشكل الذي ينبغي حله بالنسبة للمتعلمين؟ ما هي الحاجيات التي ينبغي الاستجابة إليها؟

ترتبط مهام الأستاذ في هذه المرحلة بخلق الحاجة عند التلاميذ لحل مشكل ما أو للبحث في مجال معين، وقد تكون تلك الحاجة أو ذلك الفضول العلمي نابعا من خبر يستأثر باهتمام التلاميذ ، حدث له علاقة بالمحيط المباشر للمؤسسة... و قد يكون حدثا مفتعلا من طرف الأستاذ إذا كان يسمح بالاستجابة لأهداف و كفايات مرتبطة بمتطلبات المقررات و البرامج المدرسية ، لأن المهم هو تشجيع التلاميذ على التعبير عن رغباتهم و طموحاتهم، والتفكير في وسائل تلبية تلك الطموحات .

2 - تحديد الأهداف والتخطيط للمشروع :

أهم أسئلة هذه المرحلة :

لماذا المشروع؟ ما هي أهدافه؟ ما هي طبيعته؟ هل هو واقعي؟ أي منتوج نريد الحصول عليه عند نهاية المشروع ؟ ما هي خطوات المشروع؟ هل تنسجم مع الأهداف؟ أي تعاقد مع التلاميذ ؟ و ما هي الأنشطة المنتظرة ؟ في كل خطوة ؟ كيف يتم تنظيمها و ما هي الأولويات ؟

فبعد ضبط الحاجيات الضرورية لتحقيق الأهداف المرسومة وتقديرالإضافات اللازمة لإنجاز المشروع يمكن القيام ب:

- مساعدة التلاميذ على وضع تصور شامل و واضح للمشروع (قد يكون بحثا، أو مسرحية، مجلة حائطية، تنظيم زيارة...) .
- إعداد أدوات للعمل ، خاصة بالأستاذ، تساعده على ضبط العمليات التي ينبغي توجيه عمل التلاميذ نحوها، و من بينها بطاقات تقنية تعكس جميع مراحل المشروع، مثلا: بطاقة خاصة بالأهداف و التصور الشامل للمشروع ، و بطاقة خاصة بالتتبع، وبطاقة خاصة بالتقويم تحدد فيها معايير نجاح المشروع.
- التخطيط للأنشطة في علاقة بخصوصية المادة و أنواع الوضعيات البيداغوجية المختلفة مثل وضعية دعم أو وضعية تحسيس أ وضعية التعديل .. وفي علاقة مع مقتضيات المشروع.
- تشجيع انخراط التلاميذ في تحديد أهداف المشروع ومجاله وطبيعته..
- دعوة التلاميذ إلى التخطيط الأولي للمشروع حسب ميولاتهم و رغباتهم وقدراتهم...

3 - مرحلة توزيع الأدوار

أسئلة هذه المرحلة:

من ؟ يقوم بماذا؟ هل يتعلق الأمر بعمل فردي أو جماعي؟ هل سيتم بمشاركة تلاميذ قسم آخر؟ متى؟ ما هي المدة الزمنية التي ينبغي أن يأخذها المشروع؟ متى يتم تنفيذ المشروع ؟كيف ؟ وأين؟

لضمان نجاح هذه المرحلة يمكن:

- تشجيع التلاميذ وتيسير التواصل فيما بينهم للتصميم والتخطيط جماعيا لانطلاق المشروع.

- تحديد الفاعلين في المشروع: تكوين المجموعات وتوزيع الأدوار وفق خطة تجيب عن الأسئلة التالية : من ؟ يهئ ماذا؟

- تشخيص للوضعية العامة لإنجاز المشروع أين ؟(تحديد مكان أو أمكنة الأنشطة المتطلبة لإنجاز المشروع.)

- تحديد الفترة و الفترات الزمنية للتنفيذ : متى ؟مع توقع نوع من المرونة في الضبط الزمني.

- تحديد كيفية تنظيم و تنسيق أعمال منفذي المشروع، و كيفية تقويم المشروع كمنتوج وكذلك سيرورة العمل خلال المحطات الخاصة ب: ما قبل المشروع، و أثناءه ثم ما بعده. ويمكن ترك لحظة تفكر فردية للتلميذ (إذا كان المشروع فرديا)، تتلوها لقاءات ثنائية أو جماعية: أستاذ- تلميذ أو أستاذ – تلاميذ أو تلاميذ-تلاميذ لمناقشة نتائج العمل الجزئية بالتدريج وفق مراحل المشروع...

- مساعدة التلاميذ على وضع بطاقة تقنية لتنفيذ المشروع تمكنهم، من جهة، من قياس مدى قدرتهم على إنجاز الأهداف المتفق، وتكون من جهة أخرى بمثابة بطاقة تعاقدية بين مختلف الأطراف الفاعلة في المشروع.

4 - تنفيذ المشروع:

هي المرحلة التي تشترك فيها لحظة مختلف التعلمات و لحظة الإنتاج، و لعل هذا ما يفسر ضرورة الانتباه إلى مجموعة من العمليات التي قد تبدو في الوهلة الأولى عديمة الجدوى إلا أنها قد تعفي من مواجهة وضعيات غير متوقعة.

أهم أسئلة هذه المرحلة: كيف نضمن الانسجام بين التنفيذ في حد ذاته والأهداف المرسومة للمشروع؟ كيف يتم تدبير صيرورة المشروع في شموليتها؟ ما هي استراتيجيات البحث؟ ما هي المصادر التي يمكن اعتمادها؟ كيف أنمي عند التلاميذ القدرة على ضبط وسائل البحث؟ كيف أساعد التلاميذ على و تنظيمها ؟

ما هي مهارات التعاون التي ينبغي تعليمها؟ ما هي حاجيات التلاميذ الذين يعملون في وضعيات التعاقد؟ كيف أطور المساهمة الفردية ؟ ما الذي يمكنني أن أفعله لتسهيل (تيسير) تحمل المسؤولية الفردية؟ كيف أشجع على التبادل الحر و اقتسام المعطيات المبحوث عنها لكي تصبح ملكا للجميع؟ كيف أتأكد من أن كل تلميذ يقوم بعمله؟ ما هي الصعوبات التي يمكن توقعها ؟ أية سبل ينبغي اتخاذها إذا وقع مشكل بين أعضاء المجموعة المنجزة للمشروع؟

وتتجلى مهام الأستاذ في هذه المرحلة في:

- مرافقة المتعلمين و مساعدتهم على تنظيم خطوات التنفيذ

- استغلال إمكانيات الانفتاح على المواد المقررة الأخرى لمد الجسور بين المشروع في حد ذاته و مختلف التعلمات التي المنتظر اكتسابها وفق ما يتطلبه المخطط الدراسي من قدرات و كفايات...

- مساعدة التلاميذ انتقاء المعطيات المبحوث عنها.

- مساعدتهم على تنظيم معارفهم

- تعويدهم التميز بين المعطيات الأساسية و الثانوية.

- تدريبهم على كيفية توظيف المعطيات

- استغلال المكتسبات المعرفية للتلاميذ .

- اختيار مجال البحث عن المعطيات الضرورية للمشروع.

- تقويم و تعديل استراتيجيات البحث .

- تعويد التلاميذ على تجنب الحلول الأحادية الجانب و تناول القضايا من جوانب مختلفة، واعتماد نفس الأسلوب في إطار تبني منطق الانفتاح على الآخر.

- مساعدتهم على تجاوز الصعوبات المتعلقة بالتنفيذ و إجراء التعديلات الممكنة.

- تتبع سير تنفيذ المشروع و تعريضه للتقويم المستمر.

- تيسيرجانب التعاون بين جميع الجهاتالمنفذة للمشروع.

- تيسير الحوار و اللقاءات الثنائية و الجماعية مع منفذي المشروع. تدريب التلاميذ على تبني استراتيجية واضحة للتواصل داخل المجموعة المكلفة بتنفيذ المشروع.

- تقويم نتيجة الحوار بحسب كم و جودة وأهمية و فائدة المعلومات المتبادلة.

- التشجيع على تآزر إيجابي بين أعضاء المجموعة وحل مختلف المشاكل التي قد تطرح خلال تنفيذ المشروع.

- العمل على تسهيل التواصل داخل المجموعة، في حالات التوتر بين أفرادها، وإعادة إنعاش سير المشروع في حالة تعطله أو تعثره.

- الانتباه إلى جانب الإخبار بوتيرة سير المشروع ، مثل الإخبار بالتطورات و قيمة الأعمال المنجزة وبالأجل المحدد للإنجاز

- ما دام المتعلمون مختلفين من حيث اهتماماتهم...فيمكن للأستاذ أن يغير طريقة التواصل من تلميذ إلى آخر بغية الوصول إلى نفس الأهداف.

5 - تقويم المشروع:

الأسئلة التي يمكن الاستئناس بها :

ما هي التقويمات التي لها علاقة بالمشروع ؟ كيف يتم تقويم المشروع؟ كيف يتم تقويم الكفايات التي تمت تنميتها من طرف التلاميذ ؟ ما هي معايير التقويم؟ كيف أتأكد من أن كل تلميذ قد قام بواجبه؟ كيف أقوم العطاء الفردي للتلاميذ؟ كيف يتم عرض المشروع ؟ ما الذي ينبغي تحضيره و توقعه بالنسبة للتقديم ؟...متى يتم ذلك ؟ هل التلميذ مستوعب لما يقدمه؟

بما أن التقويم هو اللحظة التي يتم فيها تقدير المنتوج النهائي و في نفس الوقت المعارف والكفايات، فمن المهم جدا إشراك التلاميذ في تقويم عملهم و ذلك من أجل تنمية قدراتهم على تقويم مجهوداتهم و في نفس الوقت تنمية قدراتهم على التواصل و التعبير عن وجهات نظرهم من خلال أسئلة مثل مساءلة التلاميذ حول

الطريقة الأنجع لتطوير شكل العمل في هذا المشروع ؟ وحول التعلمات التي وعوا بتحققها ؟ و الأمور التي يودون تغييرها لإحالة ما إذا طلب منهم الشروع من جديد في إنجاز نفس المشروع ؟

أما بالنسبة للتقويم الذاتي لعمل الأستاذ فيمكن أن يرتبط بمدى تحقيق المشروع لمختلف التعلمات المستهدفة ، ورصد التعلمات الإضافية (غير المتوقعة أثناء التصميم للمشروع)

ومدى ارتباط تحقق التعلميات بالبرامج و المقررات الدراسية، مدى ارتباطها بتنمية قدرات التلاميذ على أخذ المبادرة و روح التعاون و تحمل المسؤولية... ثم مدى مساهمة تلك التعلمات في تشجيع التلميذ على بلورة مشروعه الشخصي...

9 - معلومات اضافية :

إن المقاربة بالمشروع تريد أن تقول ببيان العبارة أن ممارسة التعليم نشاط تقليدي للغاية منظم وفق تصورات بيروقراطية. فقد كانت المطالب القديمة تلح على أن يقوم المدرس بعمل التدريس دون النظر إلى الغايات والمنتظرات والنتائج العامة المنتظرة، لكن حينما أصبح التعليم مرتبطا بالشغل لم تعد الأشياء مطروحة بنفس الشكل. والمطلب من المدرسة هي أن تعلم؛ وبمعنى أدق أن تؤهل الجميع دون ميز. ففي السابق كان المطلوب منها منح دبلومات لكن اليوم أصبح المطلوب هو تزويد المتعلم بتأهيلات معترف بها اجتماعيا، أي تأهيلات مرتبطة مباشرة بسوق الشغل مما جعل توجيه التلاميذ مسألة تحظى بوضع مركزي في الأنظمة التربوية، وحيث لا يكفي تحفيز التلاميذ لحيازة دبلوم معين وإنما السؤال هو لماذا ذلك الدبلوم بالذات؟وأي شغل يهيئ له؟ وفي أي وضعية؟... إلخ.

إن استحضار هذه الأسئلة يجعل التعليم في سياق تتداخل فيه الحدود، بالنسبة للتلميذ، بين ما ينتمي للحياة اليومية وما ينتمي للمدرسة؛ لذلك فإن التعليم لا يكفي وحده، وعلى المدرسة أن تكون وتربي؛ أي أنه على المدرسة أن تشتغل على نقل المعارف والمهارات وحسن التواجد، وفي الآن نفسه تشتغل على تهيىء التلاميذ للاندماج في المجتمع.

تسمح المقاربة بالمشروع للآباء والتلاميذ والشركاء والمدرسين بالعمل معا ضمن مشروع اختاروه جماعيا وله معنى بالنسبة لهم جميعا، ورغم ذلك فإن مثل هذه الحجج لا تحد من المقاومات و وجهات النظر التي تنطلق من ثقافات وإيديولوجيات مختلفة أو تصدر عن جهل تام أو عن الإحباط أو تبخيس الفاعلين أو فردانية مطلقة ترفض العمل الجماعي. وحيث هذا الرفض لا يطال الغايات من المشروع أكثر من المشروع في حد ذاته.

يلح التدبير المعاصر على تعبئة الأطر الوسيطة أثناء وضع المشروع وتنفيذه في التنظيمات المقاولاتية، لكن من هؤلاء في المؤسسة المدرسية؟ إنهم المدراء الذين عليهم العمل على الإقناع والتحسيس والشرح والتفسير، إقناع الآخرين بأن المشروع يهم حاضر المؤسسة ومستقبلها.

لا شك أن المقاربة بالمشروع تعني توريط الفاعلين لأنه من المهم التوقف عند التعلم الجماعي (العمل على التمثلات) ويسر التواصل الداخلي والخارجي الذي ينميه المشروع، وهي من الأمور التي يمكن وضعها كأهداف تسمح بالتعلم وتكوين الفاعلين وتنمية التواصل.

توجد المؤسسة المدرسية بين التلميذ والوزارة الوصية، لكنه بين التلميذ والوزارة توجد مؤسسات كثيرة ويوجد شركاء كثر. لكل وسيط من هؤلاء أولوياته التي تحاول القضاء على أولويات الآخرين؛ ولذلك على المؤسسة أن تعي المناخ الذي تعيش فيه حتى تنمي قدراتها على التفاوض والحوار مع الشركاء، وبالتالي تؤكد هويتها الخاصة كمؤسسة مدرسية لا مؤسسة جهة من الجهات، مؤسسة مستقلة غير تابعة تؤكد استقلاليتها وتعمل على أن يتبناها الجميع، وتعرف بهويتها لشركائها وتعمل على نشر ثقافتها، وتكون قادرة على تمثيلها.ولكي تلعب هذه الأدوار عليها أن تعي تعدد الشركاء وتعدد الرهانات والخلفيات. ولا تغفل صورتها المتخيلة والفعلية، الصورة الداخلية والخارجية، والتمييز بين مشاريع الواجهة ومشاريع التكوين.

إن العمل على الصورة والهوية لمؤسسة مدرسية ليست سوى مرحلة من ثقافة المشروع لأن الاشتغال على الصورة والهوية ينميان التواصل الداخلي والخارجي.

لا ينبغي أن نغفل بأن المؤسسة المدرسية تنظيم خاص، وليست المسألة هي معرفة ما إذا كانت المؤسسة موجودة ومماذا تتكون وكيف تعمل، بل الأهم، في نظر آلان بوفيي، هو التركيز على الآثار والنتائج ومواصفات المؤسسات .وعلى العموم فإن المقاربة بالمشروع تسمح بما يلي:

- وضع غائية للمؤسسة، وتعنى إبداع مستقبل لأنه لا يمكن أن تظل المؤسسة المدرسية تحت رحمة النزوعات والرغبات؛
- ربط صلات بين المؤسسة ومحيطها حتى ولوكان المحيط متعبا لأنه لا يمكن للمؤسسة أن تعيش معزولة عن المحيط؛
- العمل على تغيير العلاقات العمودية بالعلاقات العرضانية لتفادي الجزر في العلاقات والتكتلات والصراعات القاتلة والبزنطية، والغاية هي أن يكون كل قطاع في خدمة الآخر داخل المؤسسة ويطالبه بما هو أحسن؛
- ينبغي الانتقال من منطق الخضوع إلى منطق المسؤولية؛ الحاجة إلى رجال ونساء واقفين لا جالسين؛
- معرفة إمكانات وقدرات كل فرد من الأفراد لأن الأمر يتعلق بتدبير للإمكانات لا تدبير الأجور؛ لذلك وجب البحث في أشكال جديدة للاعتراف.

بناء على هذه المحددات تشكل المقاربة بالمشروع قيمة مضافة بالنسبة للمؤسسة المدرسية لأنه بدون مشروع هل المؤسسة مستقلة فعلا؟ فكيف نصيغ مشروعا؟ وكيف ندبره؟ ولماذا المشروع؟.

يرى البعض أن المشروع كالفيزياء الكوانطية لا يقبل التحديد والتعريف، ومنهم من يرده إلى الهلوسات والتخيلات أو إلى الوعود والكلمات السحرية المليئة بالوعود، ويرى آخرون في المشروع لحظة

مرور من فترة التعب والإرهاق إلى الرغبة في العمل، ومن الرغبة في العمل إلى القدرة على العمل ومن القدرة على العمل إلى العمل. فهل يشكل المشروع براديغما جديدا للتنظيمات؟.

يميز جاك أردوانو بين نوعين من المشاريع؛ أولهما المشروع الممركز على البرنامج (الأفعال والأشغال)، وثانيهما، المشروع المستهدف بخصائص قيمية ومقاصد فلسفية وأخلاقية ورؤية سياسية، وهو المشروع الذي يستهدف المستقبل وتطبعه البنائية أكثر من المشروع الأول. كما ترد عند ألان بوفيي نوعين من المشاريع؛ يسمي النوع الأول المشروع المنتوج الذي يستهدف إنتاج وثيقة مثلا، ثم المشروع المبني، وهو المشروع السيرورة الذي ينصب على المقاربة وطريقة إنجازها، بل هو المشروع الذي ينتقل من المشروع المنتوج إلى الترجمة الاستراتيجية والعملية. كما يتميز بالشمولية والاستباق والتحفيز ويشكل تصورا للتدبير والقيادة... إلخ.

ونذكر بأن المشروع، كل مشروع كيفما كان، يتميز بالسمات التالية:

- يجب أن يكون للمشروع جذور في تاريخ التنظيم ومحيطه؛
- أن يتميز المشروع بالأهداف الطموحة لمدة ما بين ثلاث سنوات إلى ثماني سنوات، أن يشكل تحديا جماعيا ومقصدا للجميع؛
- يجب أن يتناسب المشروع ونظام القيم؛
- يجب وضع سيناريوهات لإنجاز الهدف الرئيسي؛
- يجب التوفر على مخطط للعمل ومدى زمني متوسط؛
- يجب التوفر على أبعاد اقتصادية واجتماعية وثقافية (وبيداغوجية بالنسبة للمؤسسة المدرسية)؛
- يجب التوفر على بعد تواصلي وتقييمي؛
- إن المشروع تعبير عن ذات جماعية وسيرورة تعلم جماعي؛
- المشروع أداة للاختيار استراتيجيا؛
- المشروع أداة للعمل والتعبئة؛
- المشروع مناسبة لاستثمار العناصر المحصل عليها في السابق؛
- المشروع موضوع تفاوض وحوار ومواجهة؛
- المشروع إمكانية للاستباق والمشاركة وتحميل المسؤولية والتواصل والتقويم وإظهار هوية المؤسسة وقيمها وتمثلاتها، وفرصة لعقد شراكات؛
- المشروع فرصة للتفكير في الزمن والتحكم فيه وتجاوز الزمن الدائري وولوج الزمن المنتج وزمن التقييم؛
- المشروع مناسبة لتحفيز الجميع؛
- المشروع مناسبة لتجاوز الرؤى التقنوقراطية والتسلطية؛
- المشروع مناسبة لميلاد المقاربات النوعية؛

-المشروع بالنسبة لمؤسسة تربوية مناسبة لإدماج الحياة المدرسية في التفكير؛

- المشروع مناسبة للتقويم الجماعي.

إذا كانت الخصائص التي ذكرناها تهم أي مشروع كيفما كان يظل السؤال مطروحا لمعرفة ما معنى مشروع المؤسسة التعليمية؟ وكيف يتم إنجازه؟ ولماذا أصبحت المدرسة تتكلم لغة المشروع كالمقاولات وباقي التنظيمات الأخرى غير المدرسية؟.

يجدر بالمدبر للمؤسسة التعليمية، قبل الشروع في مشروع المؤسسة، أن ينطلق مما يلي:

- تحديد الفاعلين والمشاكل والمتغيرات؛
- البحث عن المعلومة وتوثيقها؛
- إظهار وظائفية المؤسسة وروابطها مع محيطها وقيمها وإيديولوجيتها وتمثلاتها وكل ما له علاقة بثقافتها، أي بوصفها نسقا مفتوحا؛
- طرح المشاكل بما فيها المرغوب في حلها؛
- توريط جميع الفاعلين والشركاء في المشروع؛
- اللجوء للاستشارة والخبرة؛
- إبداع أفكار وحلول جديدة؛
- صياغة فرضيات وتكوين سيناريوهات؛
- تقويم إمكانية تطبيق السيناريوهات؛
- القيام بتشخيص يرتكز على المقاربات الوظيفية (البحث في الاختلال الوظيفي) أو المقاربة المؤسساتية(البحث في الرهانات وعلاقات السلطة) أو المقاربة النسقية (الوصف الإجمالي للمؤسسة بما فيها التفاعلات والتواصلات والعلائق داخليا وخارجيا) أو المقاربة الاستراتيجية(البحث في الحاجة والأهداف والأدوار الخاصة بكل فاعل والجماعات والتحالفات) أو المقاربة الثقافية (ملاحظة ووصف الرمزي والثقافات الداخلية والقيم و المقاييس والتمثلات والهويات الفردية والجماعية والصورة التي يتم تسويقها عن الذات والذوات والمؤسسة) أو المقاربة الإثنولوجية (القدرة على إنتاج المعنى للواقع انطلاقا من تأويل ما ينتجه من يعيش ذلك الواقع) أو الانطلاق من مقاربات أخرى اقتصادية أو سسيولوجية بحثة.

ستقود هذه المقاربات (أو واحدة منها) إلى تشخيص يمكن من وضع مرجع يسمح بالقيادة والتقويم والمقارنات في الزمن، وتعرية تمثلات الشركاء . ثم لا ينبغي للمدبر أن يغفل وهو يضع مشروع المؤسسة التربوية مختلف المتدخلين الفاعلين في الحاضر والمستقبل في ذلك المشروع حتى يتبين له نوع التدخل والمهام والأدوار التي سيقوم بها كل فاعل من الفاعلين في الحاضر والمستقبل ليمر إلى تحديد مجموعة القيادة التي ستعمل على الاتصال والمراقبة ووضع دفاتر التحملات وتحفيز الفاعلين... إلخ.كما لا بد للمشروع أن يستند إلى وثيقة مكتوبة تعمل كتعاقد بين الفاعلين والشركاء. والتعاقد ليس نقطة البداية وإنما هو نقطة الوصول.

لا يتأتى العمل بالمشروع من دون مخطط للعمل (اسم المخطط، الأهداف، معايير التقويم، الآجال، المكانة في المشروع، المسؤولون، الفاعلون، الشركاء، الاكراهات الواجب أخذها بعين الاعتبار، الموارد الرئيسية، خصائص أخرى، التعديل والقيادة). فالمخطط يهم الفاعل في تحديد الزمن والشركاء والأهداف.

تغير المقاربة بالمشروع دور رئيس المؤسسة التربوية كليا ليجد نفسه في حاجة إلى كفايات جديدة لأنه لن يعود قادرا على العمل بمفرده أو بمساعدة البعض من الفاعلين في المؤسسة بحكم الانفتاح على المحيط وتعدد الشركاء وضرورة الانخراط في المشاريع الجزئية والكبرى للمؤسسة التربوية والتحولات الاقتصادية التي ترمي بظلالها على المؤسسات التعليمية.وإن أول ما سيقوم به رئيس المؤسسة هو التعبير والتأكيد على إرادة المؤسسة ولعب دور التحسيس والمحرض وتفسير سياسية المؤسسة وتدبيرها ونوع العلاقات الإنسانية الجديدة. كما يجب أن يعطى المثال في الالتزام بالزمن واحترام الوقت وخلق جو الثقة والتمكن من طرق الحوار والتفاوض وتدبير الاختلاف والقدرة على التنشيط (تنشيط المجموعات واللقاءات إلخ...) والسهر على تنمية التواصل الداخلي والخارجي والتمكن من الحركات والتيارات البيداغوجية. وبالإجمال يجب أن يكون متمكنا من التحليل والاستباق وأخذ القرار، وقادرا على خلق جو لإنجاز المشاريع والمخططات والتكوينات والسهر على التقويم الدائم.

هناك جانب آخر من المشروع يتمثل في الشريك أو الشركاء: مشروع المؤسسة، لكن مع من؟ بما أن المؤسسة التعليمية أصبحت نسقا مفتوحا على المحيط فمعنى ذلك أنها في تفاعل مع الخارج ولم تعد مكتفية بذاتها كالنسق المغلق؛ لذا فهي تعمل على بلورة مقاربة تشاركية أو أنها لا تحيى إلا من خلال مقاربة المشروع مع الغير(الشريك).ولكن لماذا الإلحاح على هذه الموضة (الشراكة) الجديدة؟ وفيما تهم المؤسسة المدرسية هذه الموضة الجديدة؟.

يتداول التدبير الحالي لفظ الشراكة دون انقطاع حتى أصبح اللفظ متداولا في الحياة اليومية للأسر وجماعات الأصدقاء، إلا أن تداوله لا يستند إلى تصورات تنظيرية ولا إلى مقاربات تفسيرية: ما هو التحليل الذي ينبغي أن يستند عليه المتكلم في مقاربته للفظ الشراكة؟ ولماذا يستعمله الجميع بهذا الغموض؟ وهل يستقيم الحديث عن الشراكة دون مشروع وعن المشروع دون شراكة؟ هل تكون الشراكة بين الداخل والخارج أم داخلية كذلك؟ وهل الشراكة هدف في ذاته أم الشراكة وسيلة؟ وما هي الحدود التي ينبغي أن تتوقف عندها المؤسسة المدرسية في إبرام شراكاتها؟ وتعدد الشركات هل هو مفيد للمؤسسة التعليمية أم لا؟.

تتعدد وجوه شركاء المؤسسة التعليمية من أفراد وجماعات ومؤسسات مما يجعل التقويم الذاتي للمؤسسة يتناقص بفعل التعدد ومطالب الغير. لكنه مع ذلك فإن الشراكات تنمي الروابط والتفاعلات بين ثقافة المؤسسة والأنساق الثقافية الصغرى. كما تعدد من العلاقات بدل العلاقات الداخلية الجانبية والأحادية .

أول ما يجب تمييزه في الشراكات هو تمييز مستويات الشراكة حتى لا ينقلب الإشراك إلى مضمون فارغ وشكلي وبهرجي. ثم إن الشراكة لا تعني تغيير الأدوار التي يلعبها كل فاعل لأن

الشراكة تنمي النوعيات لا تغيير المهن، كما تعني التكامل لا الإبدال. وأخيرا تكون الغاية القصوى من الشراكة هي الرفع من الجودة.

يطرح مشروع المؤسسة مشاكل في التواصل منها: إلى من سيقدم؟ لماذا؟ متى؟ وكيف؟ وذلك لتعدد شركاء المدرسة مما يجعل المدرسة أمام مشكل المهنية واللجوء إلى موارد خارجية مما قد يفقدها هويتها في بعض الأحيان.

لا شك أن التواصل مع الخارج يهم رئيس المؤسسة وفريق العمل أو قيادة المشروع، لكن ما يجب التشديد عليه أن التواصل بالذات والمشروع والشراكة كلها تخدم قضية واحدة هي الجودة.

يتم تداول الحديث عن الجودة أو يستساغ الحديث عن جودة المؤسسة التعليمية بدعوى أنها خدمة عمومية ينبغي أن تتوفر فيها شروط الجودة بالنسبة لمستعمليها.وعلينا أن نتذكر بأن مفهوم الجودة ينتمي للمقاربات المقاولاتية التي مرت من المراقبة التايلورية إلى استباق الاختلال الوظيفي. ففي بداية سنوات الخمسينات باليابان رصد أحد الباحثين بأن الجودة كانت مركزة على التقويمات المالية (الجودة واللاجودة)، برد الأخطاء إلى التدبير مثل أخطاء الإنتاج التي يتحملها الأطر وليس المنفذين.

ظلت المقاولات تعتقد لزمن طويل بأنه للجودة تكلفة وأما الآن فقد صارت الجودة خاصية أساسية للمنتجات والخدمات وأن اللاجودة هي التي أصبحت لها تكلفة.فماهي تكلفة اللاجودة في المؤسسة التعليمية؟

لابد من الإشارة إلى أن فكرة الجودة دخلت المجال العمومي متأخرة عن المجال المقاولاتي. ترتبط الجودة لدى المقاولة بمتطلبات الزبناء كموجه لها، ومع مرور الوقت تحول ذلك إلى مبدأ في الخدمة العمومية. وبدل الحديث المحتشم عن الزبناء صار الحديث عن مستعملي الخدمة العمومية. وأما من جهة تاريخ ظهور هذا المفهوم في الخدمة العمومية فيرجع إلى أواسط الثمانينيات من القرن العشرين.

قد يعود ظهور مفهوم الجودة في التعليم إلى البحث عن التكلفة؛ وبخاصة تكلفة اللاجودة، حيث يظهر بجلاء أثر التدبير التشاركي.

10 - خلاصات:

يتمثل المشروع التربوي البيداغوجي، حسب فليب بيرنو، فيما يلي:

أولا : المشروع مقاولة جماعية تدبرها جماعة القسم (المدرس ينشط لكنه لا يقرر).

ثانيا : يتوجه نحو إنتاج ملموس (في المعنى الواسع مثل إنجاز نص، عرض مسرحي أو غنائي، عرض، مجسم، خارطة، تجربة علمية، رقصة، أغنية، إبداع فني أو يدوي، حفلة، بحث، تظاهرة رياضية، سباق، مباراة، لعبة، إلخ...).

ثالثا: إدخال مجموعة من المهام تسمح بتوريط جميع التلاميذ وجعلهم يلعبون دورا نشيطا يتغير حسب وظيفة وسائلهم ومصالحهم.

رابعا : إحداث تعلمات للمعارف ومهارات تدبير مشروع (اتخاذ القرار، التخطيط، التنسيق إلخ...).

خامسا : يسمح المشروع بتعلمات قابلة للتحديد كما توجد في البرنامج الدراسي لتخصص وعدة تخصصات (الفرنسية، الموسيقى، التربية البدنية، الجغرافيا إلخ...) (...).

ومن الجهة البيداغوجية التعلمية الصرفة يرى فليب بيرنو أن للمشروع وظائف متعددة منها:

أولا: يتسبب المشروع في تعبئة المعارف والمهارات المكتسبة وبناء كفايات.

ثانيا: التعاطي مع الممارسات الاجتماعية التي تنمي المعارف والتعلمات المدرسية.

ثالثا: اكتشاف معارف جديدة وعوالم جديدة في منظور تحسيسي أو تحفيزي.

رابعا: الوقوف أمام عوائق لا يمكن تجاوزها إلا بتعلمات جديدة قد تقع خارج المشروع.

خامسا: إثارة تعلمات جديدة في إطار المشروع نفسه.

سادسا: يسمح المشروع بتحديد المكتسبات والنواقص في إطار منظور التقويم الذاتي والتقويم-الحصيلة.

سابعا: تنمية التعاون والذكاء الجماعي.

ثامنا: مساعدة كل تلميذ على أخذ الثقة في النفس وتعزيز الهوية الفردية والجماعية.

تاسعا: تكوين التلميذ على تصور وقيادة المشروع.

عاشرا: تنمية الاستقلالية والقدرة على وضع اختيارات والتفاوض بشأنها.

رشيد الدايها بتصرف

الكفايات

1 - دواعي اختيار المقاربة بالكفايات

تعتبر المقاربة بالكفايات مقاربة فعالة في كل ميادين الإنتاج، وقد دخلت المؤسسات التعليمية على أساس أن هذه الأخيرة ورشات عمل كالمقاولة تماما، علما أن المجال الأرحب الذي تبلورت فيه الكفايات في الوقت الحاضر هو مجال المقاولة الصناعية، ويدشن اعتماد مقاربة المناهج بالكفايات، في نظام التربية والتكوين بالمغرب، مرحلة جديدة تفتح الباب لتدارك كثير من السلبيات التي أبان عليها التقدم المطرد في مجال علوم التربية وما حققه من مستجدات.

وإذا ما حاولنا أن نبين دواعي اعتماد المقاربة بالكفايات في نظام التربية والتكوين بالمغرب كاختيار استراتيجي فإننا نجد أن ذلك حصل استجابة لمجموعتين من الدواعي:

1 - دواع فلسفية وسياسية

2 - دواع علمية-بيداغوجية

1 - الدواعي الفلسفية-السياسية

يقصد بهذه الدواعي الأسس التي نص عليها الميثاق الوطني للتربية والتكوين، والذي يعتبر المرجع الأساسي في الإصلاح الجديد، والذي في ضوئه تمت مراجعة برامج التعليم في بلادنا، وذلك قصد بناء منهاج جديد ومتكامل يستجيب للشروط والمتطلبات العلمية الراهنة التي يقتضيها بناء المناهج التربوية.

ومن بين ما أكد عليه الميثاق الوطني للتربية والتكوين، العمل على إنجاح المتعلم في الحياة، وتأهيله للتوافق مع محيطه، وذلك في كل فترات ومراحل تربيته وتكوينه، وذلك بفضل ما يكتسبه من كفايات ضرورية لإحقاق النجاح والتوافق المحدث عنهما سابقا.

ومن بين الشهادات التي يمكن الاستدلال بها على توجه الميثاق في هذا المنحى ما يلي:

* يمنح الأفراد فرصة اكتساب القيم والمعارف والمهارات التي تؤهلهم للاندماج في الحياة العملية ، وفرصة مواصلة التعلم كلما استوفوا الشروط والكفايات المطلوبة.....

* استيعاب المعارف الأساسية والكفايات التي تنمي استقلالية المتعلم .

* التمكن من المفاهيم ومناهج التفكير والتعبير والتواصل والفعل والتكيف، مما يجعل من الناشئة أشخاصا نافعين قادرين على التطور والاستمرارية في التعلم طيلة حياتهم بتلاؤم تام مع محيطهم المحلي والوطني والعالمي.

* اكتساب مهارات تقنية ورياضية وفنية أساسية، مرتبطة مباشرة بالمحيط الاجتماعي والاقتصادي للمدرسة.

2 - الدواعي العلمية - البيداغوجية

ترتكز هذه الدواعي إلى القاعدة الأساس التالية :

الارتقاء بالمتعلم إلى ما ينشده الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وذلك بجعله يستند إلى نظام متناغم ومتكامل في المعارف والإنجازات والمهارات المنظمة ضمن وضعيات تعلمية، تجعل المتعلم في صلب التعلم، ولن يحدث ذلك إلا في إطار بيداغوجيا فعالة تعتبر" المقاربة بالكفايات" أوضح معبر عنها، وذلك لأنها تحلل الوضعية التعليمية-التعلمية إلى مجموعة من الوضعيات الفرعية وتبنيها وفق منظور إيجابية المتعلم، بهدف إدماجه كفاعل أساسي في بناء التعلمات وذلك بترجيح المبادئ البيداغوجية التالية:

2-1 اعتبار محورية المتعلم:

فالمتعلم هنا فاعل أساسي في بناء المعرفة والتعلمات، مما يدعو إلى استحضار جانب التعلم الذاتي في كل الأنشطة، واعتبارا لهذا المنطق كان لابد من بناء كل المناشط البيداغوجية على فاعلية المتعلم وذلك بالتركيز على سمات شخصية من قدرات عقلية (التفكير، الإدراك ، التذكر،الاستدلال ...) ومميزات وجدانية (الانفعال ، العاطفة...) وخاصيات سيكوحركية.

وهذا ما يدعو أيضا إلى استحضار البيداغوجيا الفارقية حين تبني استعمال المقاربة بالكفايات.

2-2 توفير فضاء للتعلم الذاتي

ويكون ذلك بفتح المجال رحبا أمام المتعلم لكي يوظف إمكاناته وقدراته للتعلم، ولا يتأتى لـه ذلك، إلا عن طريق بناء وضعيات تعلمية تحفزه على التفاعل مع محيطه تفاعلا إيجابيا وبناء قوامه المساءلة والاستكشاف ارتباطا بقواعد التفكير العلمي.

2-3 توفير الشروط المادية والتربوية للتعلم الذاتي

ويقصد بذلك مختلف الوسائط والطرائق التي تتيح فرص التعلم الذاتي.

إن هذه القواعد التي تعتبر مقوما مميزا للتعلم الفعال لم تكن حاضرة بالشكل المطلوب، في نموذج التدريس بالأهداف، وذلك لأن هذا النموذج الأخير استند إلى أسس اختيارية تجزيئية من أهم مبادئها:

- هندسة الأستاذ للأهداف التعليمية بعيدا عن اهتمام المتعلم وتخطيطها في شكل سلوكات قابلة للملاحظة والقياس.
- الاهتمام بقياس الرجع التعليمي (قياس المعلومات..) وعدم الاهتمام بتحقق النمو بكل أبعاده في شخصية المتعلم
- انتقاء واستحضار العدة البيداغوجية (طرائق، تقنيات ، أدوات...) وفق ما يراه الأستاذ مناسبا لتحقيق الأهداف التي تم تخطيطها، دون اعتبار لعدة بيداغوجيات مفتوحة، تتيح للمتعلم تنمية شخصيته بكل مكوناتها (العقلية والوجدانية والحس-حركية) مثل ما هو معمول به في المقاربات المعتمدة على حل المشكلات والمشاريع التربوية.
- إشراف الأستاذ القبلي على توظيف واستثمار العدة البيداغوجية بشكل يجعل منه الفاعل الأساسي في عملية التعلم والتعليم .
- بناء المدرس لمقاييس مسبقة يعتبرها معايير ومؤشرات دالة على حدوث التعلم أو انتفائه (التقويم).

- بناء إجراءات قبلية/ توقعية لدعم نتائج التقويم (ترسيخ التعلم، تصحيحه، تعديله،إكمال النقص الذي يعتريه) لقد جعلت هذه المبادئ من المتعلم عنصرا سلبيا ومنفعلا.

يقبل كل تعليم مبرمج بناء على خطة واختيار لم يكن شريكا فيهما، فيخضع لمسار الأستاذ منفذا لتوجيهاته ليكتسب في النهاية تعليما محددا ومشروطا تميزه خاصيتان هما:

* التجزيئية

* والغيرية

- التجزيئية : وهي عبارة عن سلوكات جزئية وضيقة عبر عنها بالأهداف الإجرائية.

- الغيرية: وهي نتيجة لاختيار فاعل خارجي عن المتعلم، وهو الأستاذ الذي لم يشرك-بناء على مقتضيات بيداغوجية الأهداف –المتعلم في بناء تعلماته.

واعتبارا لكل هذه الأمور وغيرها، جاءت الانتقادات الموجهة إلى بيداغوجية الأهداف، عنيفة من السلوكيين أنفسهم، كما هو الأمر عند" بوفام" و "إيزنر" و "وكانيه" وقد أثار هذا الأخير الاهتمام بفعالية الشروط الداخلية للمتعلم، واعتبرها أمرا ضروريا لحدوث التعلم، كما فعل، من جهة أخرى ، على تجاوز المفهوم الضيق للسلوك(الهدف الإجرائي) إلى مفهوم أوسع هو القدرة، وذلك لأن الهدف الإجرائي إنجاز جزئي متعلق بوضعية محددة ومعينة، في حين أن القدرة تشمل إنجازات متعددة ومترابطة فيما بينها بقواسم مشتركة كالقدرة على التذكر، التي لا يقف الأمر فيها عند تذكر شيء بذاته، كتذكر اسم عالم، بل يتسع إلى التذكر بشكل عام، وبهذا تسمى القدرة أيضا بالحالة الدائمة، وهي ترادف الهدف العام وليس الهدف الإجرائي.

وعلى هذا الأساس، جاء مدخل الكفايات اختيارا تربويا استراتيجيا ليجعل من الأستاذ فاعلا يعمل على تكوين القدرات والمهارات ولا يبقى منحصرا في مد المتعلم بالمعارف و السلوكات الجزئية.

من هنا يتضح أن المقاربة بالكفايات استراتيجية تعمل على :

- إفساح الفضاء المدرسي وجعله يشجع على التعلم الذاتي.

- ربط التعلم باهتمام التلاميذ وجعله قريبا منهم فيشدون إليه.

- تيسير النجاح في توظيف التعلمات لحل المشكلات، وذلك بفضل ما تحققه من كفايات عبر مختلف المواد الدراسية و الوحدات التعليمية.

- إعطاء التعلمات المكتسبة في فضاء المدرسة دلالات حقيقية.

- الحرص على اعتبار التكامل بين مختلف المواد والوحدات الدراسية في بناء الكفايات وذلك من جانبين:

<u>أ)- التمركز حول المتعلم</u>

<u>ب)- اعتباره الفاعل الأساسي في كل نشاط تربوي.</u>

- ربط أنشطة التعلمات بحاجات المتعلم، وجعل بيئته مصدرا لها.

- انتقاء التعلمات: ويقصد بذلك الاقتصار في التعلمات على ما يعتبر أساسا لمتابعة أطوار التربية والتكوين.

- الإدماج : وهو إقدار المتعلم على توظيف عدة تعلمات سابقة منفصلة في بناء جديد متكامل وذي معنى، وغالبا ما يتم هذا التعلم الجديد نتيجة التقاطعات آلتي تحدث بين مختلف المواد والوحدات الدراسية.

- أحقية المتعلم في الخطأ، والمراد به ألا يعتبر الخطأ في إنجاز المتعلم عملا سلبيا، بل يكون منطلقا للبيداغوجيا العلاجية (pédagogie de remédiation) التي توظف الخطأ، إيجابيا، وتعتبره دليلا وأداة كشف عن آليات التفكير عند المتعلم، وهكذا يتم ضبط الخطأ وتحديد مصدره، ثم علاجه بوعي وتبصر من لدن المتعلم.

إن بناء تعلمات من هذا القبيل يفترض الإلمام بمفهوم "الكفاية" من جهة و "المقاربة بالكفايات" كاستراتيجية من جهة ثانية، وهذا ما سنحاول توضيحه في الصفحات اللاحقة.

2 - بعض تعاريف الكفاية

" نظام من المعارف المفاهيمية الذهنية والمهارية التي تنظم في خطاطات إجرائية تمكن في إطار وضعيات من التعرف على المهمة الاشكالية وحلها بنشاط وفعالية ".

Pierre Gillet. 1991

" الكفاية تتضمن مجموعة مدمجة من المهارات للمجالات المعرفية والسوسيو – وجدانية والسيكو حركية ".

D G E G 1994

" مهارة مكتسبة عن طريق استيعاب معارف ملائمة وعن طريق الخبرة والتجربة والتي تسمح بتحديد المشكلات الخاصة وحلها ".

Legendre 1993

" الكفاية هي التمكن من أداء عمل مركب، يعتمد استحضار مجموعة من الطاقات وتوظيفها بفعالية"

وزارة التربية كيبك 2000

3 - مفهوم الكفاية

سعينا، في تقديم الكفاية، للإحاطة بهذا المفهوم من كل جوانبه وذلك لأن "المقاربة بالكفايات" مقاربة جديدة في المنظومة التربوية المغربية.

وعملا على توضيح مفهوم الكفاية توضيحا كافيا لابد من تناول مسألتين:

- تحديد الكفاية من جهة.

- وتدقيقها في علاقتها ببعض المفاهيم الأخرى من جهة ثانية

1- تعريف الكفاية :

لا يمكن الإحاطة بمدلول الكفاية إلا من خلال تقديم نماذج من التعاريف المتكاملة، قصد استشفاف ما يجمع بينها جوهريا، لنبني من خلال ذلك تعريفا جامعا مانعا كما يقول المناطقة، خاصة إذا ما استحضرنا تطور مفهوم الكفاية في مختلف مجالات العمل(المقاولة، المدرسة، مختلف الحقول المعرفية...)

ومن أهم ما عرفت به الكفاية ما يلي:

1-1. أنها ترتبط بالاعتماد الفعال للمعارف والمهارات من أجل إنجاز معين، وتكون نتيجة للخبرة المهنية، ويستدل على حدوثها من خلال مستوى الأداء المتعلق بها، كما أنها تكون قابلة للملاحظة انطلاقا من سلوكات فعالة ضمن النشاط الذي ترتبط به2.

1-2. إنها مجموعة من المعارف نظرية وعلمية، يكتسبها الشخص في مجال مهني معين، أما في المجال التربوي، فيحيل مفهوم الكفاية إلى مجموعة من المهارات المكتسبة عن طريق استيعاب المعارف الملائمة، إضافة إلى الخبرات والتجارب التي تمكن الفرد من الإحاطة بمشكل يعرض له ويعمل على حله3.

1-3. إنها نظام من المعارف المفاهيمية والإجرائية المنتظمة بكيفية تجعل الفرد حين وجوده في وضعية معينة، فاعلا فينجز مهمة من المهام، أو يحل مشكلة من المشاكل.

1-4. إن الحديث عنها يعتبر حديثا عن الذكاء بشكل عام .

1-5. إنها تمكن الفرد من إدماج وتوظيف ونقل مجموعة من الموارد (المعلومات، معارف، استعدادات ، استدلالات ...) في سياق معين لمواجهة مشكلات تصادفه أو لتحقيق عمل معين.

وباستجماع هذه التعاريف والتوليف بينها يتم استنتاج أن الكفاية :

أشمل من الهدف الإجرائي في صورته السلوكية الميكانيكية، وأشمل من القدرة أيضا لأنها مجموعة من المعارف والمهارات والآداءات.

نظام نسقي منسجم، فلا ترتبط بمعرفة خاصة لأنها ذات طابع شمولي.

يلعب فيها إنجاز المتعلم-الذي يكون قابلا للملاحظة –دورا مركزيا.

تنظيم لمكتسبات سابقة في إطار خطاطات، يتحكم فيها الفرد ليوظفها بفعالية، توظيفا مبدعا في وضعيات معينة، وذلك بانتقاء المعارف والمهارات والأداءات التي تتناسب مع الموقف الذي يوجد فيه.

إنتاج أفعال أو سلوكات قصد حل مشكلة أو التكيف مع وضعية جديدة.

ميكانيزمات تعمل على إحداث التعلم وتنظيمه وترسيخه.

وانطلاقا من هذه الاستنتاجات يمكن اعتماد تعريف للكفاية باعتبارها:

* استعداد الفرد لإدماج وتوظيف مكتسباته السابقة من معلومات ومعارف ومهارات، في بناء جديد قصد حل وضعية-مشكلة أو التكيف مع وضعية طارئة.

يفيد هذا التعريف التوليفي لمفهوم الكفاية ما يلي:

* الكفاية منظومة مدمجة من المعا ريف المفاهيمية والمنهجية والعلمية التي تعتمد بنجاح، في حل مشكلة قائمة.

* الكفاية هدف ختامي مدمج(objectif terminal d'intégration) أي أنها النتيجة المتوقعة في نهاية مرحلة تعليمية، ومثل ذلك الهدف الختامي المدمج لكافة التعلمات في مستوى دراسي معين أو مرحلة تعليمية محددة، أي مجموع القدرات التي اكتسبها المتعلم بنجاح، والتي يمكنه توظيفها مدمجة لحل مشكلات قد تعرض لـه مستقبلا خاصة تلك الوضعيات الشبيهة بالوضعيات التي تمرس عليها في برنامج دراسي محدد.

4 - ترابط الكفاية مع مفاهيم أخرى.

يمكن أن يتحدد مفهوم الكافية بدقة أكثر في ضوء مفاهيم أخرى ترتبط به منها:

1-2 المهارة (Habilité)

يقصد بالمهارة، التمكن من أداء مهمة محددة بشكل دقيق يتسم بالتناسق والنجاعة والثبات النسبي، ولذلك يتم الحديث عن التمهير، أي إعداد الفرد لأداء مهام تتسم بدقة متناهية4.

أما الكفاية فهي مجموعة مدمجة من المهارات.

* ومن أمثلة المهارات ما يلي:

مهارات التقليد والمحاكاة : التي تكتسب بواسطة تقنيات المحاكاة والتكرار ومنها:

رسم أشكال هندسية.

والتعبير الشفوي .

وإنجاز تجربة...

* مهارات الإتقان والدقة:

وأساس بناءها :

التدريب المتواصل والمحكم.

ومثالها في مادة النشاط العملي مثلا:

ترجمة صياغة لغوية إلى إنجاز أو عدة تجريبية.

2-2 القدرة (Capacité)

يفيد لفظ القدرة عدة معان منها:

ا)- التمكن.

ب)- الاستعداد

ج)- الأهلية للفعل...

- ويتم الحديث عن القدرة في الحالة التي يكون فيها الفرد متمكنا من النجاح في إنجاز معين، ولذلك تعتبر لفظة " الاستعداد " قريبة من لفظة "القدرة ".

- أما من حيث العلاقة بين المهارة والقدرة، فالمهارة أكثر تخصيصا من " القدرة " وذلك لأن " المهارة " تتمحور حول فعل ، أي " أداء " تسهل ملاحظته لأنها ترتبط بالممارسة والتطبيق، أما القدرة فترتبط بامتداد المعارف والمهارات .

- وتتميز القدرة بمجموعة من الخاصيات: إذ أن القدرة عامة لا ترتبط بموضوع معين، كالقدرة على الحفظ التي تشمل كل ما يمكن حفظه ولا تقتصر على حفظ الشعر والأمثال أو القواعد والصيغ...

* يتطلب تحصيلها واكتسابها وقتا طويلا، ولذلك فهي لا ترادف الهدف الإجرائي، بل تتعداه إلى مفهوم الهدف العام، وهذا ما يفيد قابليتها للتطور.

* تعتبر قاعدة أساسية وضرورية لحدوث تعلمات أعقد، توضيحا لذلك: لا يمكن التعلم أن يقوم عملا ما، ما لم تكن لـه قدرات أخرى كالتحليل والتركيب والنقد .

غير قابلة للتقويم بخلاف الكفاية.

<u>2-3 الأداء أو الإنجاز (Performance)</u>

يعتبر الأداء والإنجاز ركنا أساسيا لوجود الكفاية، ويقصد به إنجاز مهام في شكل أنشطة أو سلوكات آنية ومحددة وقابلة للملاحظة والقياس، وعلى مستوى عال من الدقة والوضوح.

ومن أمثلة ذلك، الأنشطة التي تقترح لحل وضعية-مشكلة

<u>2-4 الاستعداد(Aptitude)</u>

يقصد بالاستعداد مجموعة الصفات الداخلية التي تجعل الفرد قابلا الاستجابة بطريقة معينة وقصدية،5أي أن الاستعداد هو تأهيل الفرد لأداء معين، بناء على مكتسبات سابقة منها القدرة على الإنجاز والمهارة في الأداء.

ولذلك يعتبر الاستعداد دافعا للإنجاز لأنه الوجه الخفي لـه. وتضاف إلى الشروط المعرفية والمهارية شروط أخرى سيكولوجية، فالميل والرغبة أساسيان لحدوث الاستعداد.

من خلال هذه التعاريف التي توضح مفهوم الكفاية، يتم التأكد على أن الكفاية تتويج لفترة طويلا من التعلم، وليست حصيلة حصة دراسية أو حصتين، ولذلك يعتبرها البعض محطة ختامية لسلك تعليمي أو مرحلة

تعليمية، فإذا اعتبرنا أن التفكير العلمي كفاية يسهم النشاط العلمي في تحقيقها ، فإن حدوث هذه الكفاية لن يتم إلا بعد فترة طويلة ولهذا الإعتبار لا يجب الخلط بين الكفاية والهدف.

لأن المسألة ليست تبديل مفردات بأخرى، ولكنها مسألة تصور عميق أساسه تغيير المقاربة من بيداغوجيا تجزيئية إلى بيداغوجية شمولية.

5 - أنواع الكفايات

تصنف الكفايات بصفة عامة إلى كفايات نوعية في مقابل كفايات مستعرضة، وكفايات أساسية قاعدية في مقابل كفايات الإتقان.

1- الكفايات النوعية:

وهي الكفايات المرتبطة بمادة دراسية معينة أو مجال نوعي أو مهني معين، ولذلك فهي أقل شمولية من الكفاية المستعرضة، وقد تكون سبيلا إلى تحقيق الكفايات المستعرضة.

2- الكفايات المستعرضة

وتسمى أيضا الكفايات الممتدة، ويقصد بها الكفايات العامة التي لا ترتبط بمجال محددة أو مادة دراسية معينة، وإنما يمتد توظيفها إلى مجالات عدة أو مواد مختلفة، ولهذا السبب، فإن هذا النوع من الكفايات يتسم بالغنى في مكوناته، إذ تسهم في إحداثه تدخلات متعددة من المواد، كما يتطلب تحصيله زمنا أطول ،فلو فرضنا أننا بصدد الحديث عن امتلاك آليات التفكير العلمي ككفاية ، فإن مستوى هذه الكفاية يجعل منها كفاية مستعرضة، لأنها مرتبطة بأكثر من تخصص، فالتفكير العلمي ليس مقتصرا على النشاط العلمي بل يدخل ضمن كل التخصصات، كما أن التمكن من مركبات هذه الكفاية يتطلب وقتا، وذلك لتعدد هذه المركبات وتنوعها.

إن هذا النوع من الكفايات يمثل درجة عليا من الضبط والإتقان، ولذلك يسمى كفايات قصوى أو كفايات ختامية، لأن أقصى ما يمكن أن يحرزه الفرد، وهذا طبيعي، لأن هذا النوع من الكفايات تدخل في بنائه وتكوينه تخصصات عدة متفاعلة فيما بينها، كما أن امتلاكه يشترط تعلما مسترسلا ووعيا طيلة الحياة الدراسية للمتعلم.

ومن أمثلة الكفايات المستعرضة:

امتلاك آليات التفكير.

امتلاك منهجية حل وضعيات-مشاكل.

تنمية القدرات التواصلية.

3- الكفايات القاعدية:

وتسمى أيضا بالكفايات الأساسية أو الجوهرية أو الدنيا، وتشكل الأسس الضرورية التي لا بد من اعتبارها في بناء تعلمات لاحقة والتي لا يحدث التعلم في غيابها.

ومن أمثلة هذه الكفايات في برنامج النشاط العلمي للسنة الخامسة من التعليم الأساسي، (الابتدائي):

فصل مكونات الخليط.

تعرف أنواع الخليط .

تعرف دور العضلات في إحداث الحركة.

تعرف الألوان الأساسية في مجال الضوء والصناعة.

4- كفايات الإتقان:

وهي الكفايات التي لا تنبني عليها بالضرورة تعلمات أخرى، رغم أن كفايات الإتقان مفيدة في التكوين، إلا أن عدم إتقانها من لدن المتعلم لا يؤدي إلى فشله في الدراسة.

ومن أمثلة كفايات الإتقان في مادة النشاط العلمي في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي

- تعرف العلبة المظلمة

- تعرف المشروب الغازي.

أهمية المقاربة بالكفايات.

تمتاز المقاربة بالكفايات بما يلي:

1- وظيفية التعلمات ومعنى ذلك أن المقاربة بالكفايات تكسب التعلمات معنى لدى التلميذ، ولا تبقيها مجردة، وذلك بالعمل على ربطها باهتمامات المتعلم وحاجاته بشكل عملي ووظيفي.

2- فعالية التعلمات : وذلك لأن هذه المقاربة تعمل:

* على ترسيخ التعلمات وتثبيتها، فقد بات من المؤكد أن حل المشكلات إجراء أساسي لتعلم يتم بالترسيخ والعمل، وبما أن المقاربة بالكفايات ترتكز على حل المشكلات بامتياز فإنها سبيل بيداغوجي لترسيخ التعلمات وتنميتها.

* على الاهتمام بما هو جوهري وأساسي فالتعلمات ليست كلها جوهرية، ولكن المقاربة بالكفايات تتمركز حول التعلمات التي لها طابع جوهري وفعال.

* على جعل العلاقات قوية مع تعلمات أخرى، فقد أثبتت دراسات علوم التربية والبحوث الديداكتيكية أن التمكن العميق في مجال أي تعلم يفترض أن يدخل هذا التعلم في علاقة جدلية مع تعلمات أخرى مرتبطة به، وبما أن بناء الكفايات يقوم أساسا على إقامة روابط وعلائق بين مختلف التعلمات المرتبطة بموضوع معين، فإن المقاربة بالكفايات تكتسي طابع الفعالية في بناء التعلمات ولذلك تم الحرص في أنشطة النشاط لعلمي مثلا على استثمار التقاطعات بين مختلف المواد والانفتاح عليها.

3- بناء وتأسيس التعلمات اللاحقة: ويتجلى ذلك في الربط بين مختلف التعلمات التي يكتسبها التلميذ من جهة وفي توظيف هذه المكتسبات ضمن وضعيات تعلمية ذات معنى، تتجاوز الحيز المخصص لمستوى دراسي معين من جهة أخرى، وبهذا المعنى فإن الربط التدريجي بين التعلمات يمكن والحالة هذه، من بناء نسقي

تعلمي أكثر شمولية، توظف فيه المكتسبات والتعلمات من سنة لأخرى، ومن طور تعليمي إلى أخر، بقصد بناء كفايات أكثر تعقيدا، ومن هذا المنظور يمكن الجزم بأن المقاربة بالكفايات تتيح بناء تعلمات لاحقة، تأخذ بعين الاعتبار التعلمات السابقة ، والامتدادات المرتقبة.

4- اعتماد الوضعيات التعلمية: ومعنى دلك أن المقاربة بالكفايات ترتبط أساسا بوضعيات تعلمية تبنى حول المضامين الدراسية لتكون منطلقا لبناء الكفايات فإن تعلق الأمر بمحتوى مادة دراسية واحدة كانت الكفاية نوعية، وإن تعلق الأمر بمحتوى تتقاسمه مواد عدة تعلق الأمر بكفايات مستعرضة.

5- القابلية للتقويم: على خلاف القدرة فإن الكفاية قابلة للتقويم أي قياس أثر التعلمات من خلال معايير دقيقة كجودة الإنجاز ومدته.

وتتخذ الكفايات في المنهاج الدراسي بالتعليم الابتدائي طابعا استراتيجيا أو تواصليا أو منهجيا أو ثقافيا أو تكنولوجيا

<u>الكفايات الاستراتيجية:</u>

تستوجب تنمية الكفايات الاستراتيجية وتطويرها في المناهج التربوية:

- التموقع في الزمان والمكان؛
- التموقع بالنسبة للآخر وبالنسبة للمؤسسات المجتمعية (الأسرة، المؤسسة التعليمية، المجتمع)، والتكيف معها ومع البيئة بصفة عامة؛
- تعديل المنتظرات والاتجاهات والسلوكات الفردية وفق ما يفرضه تطور المعرفة والعقليات والمجتمع.

<u>الكفايات التواصلية:</u>

حتى يتم معالجتها بشكل شمولي في المناهج التربوية، ينبغي أن تؤدي إلى:

- إتقان اللغة العربية وتخصيص الحيز المناسب للغة الأمازيغية والتمكن من اللغات الأجنبية؛
- التمكن من مختلف أنواع التواصل داخل المؤسسة التعليمية وخارجها في مختلف مجالات تعلم المواد الدراسية؛

<u>الكفايات المنهجية:</u>

تستهدف إكساب المتعلم:

- منهجية للتفكيروتطوير مدارجه العقلية؛

- منهجية للعمل في الفصل وخارجه؛

- منهجية لتنظيم ذاته وشؤونه ووقته وتدبير تكوينه الذاتي ومشاريعه الشخصية.

الكفايات الثقافية:

وينبغي أن تشمل:

- شقا رمزيا مرتبطا بتنمية الرصيد الثقافي للمتعلم، وتوسيع دائرة أحاسيسه وتصوراته ورؤيته للعالم وللحضارة البشرية بتناغم مع تفتح شخصيته بكل مكوناتها، وبترسيخ هويته كمواطن مغربي وكإنسان منسجم

مع ذاته ومع بيئته ومع العالم؛

- شقا موسوعيا متصلا بالمعرفة بصفة عامة.

الكفايات التكنولوجية:

واعتبارا لكون التكنولوجيا قد أصبحت في ملتقى طرق كل التخصصات، ونظرا إلى كونها تشكل حقلا خصبا بفضل تنوع وتداخل التقنيات والتطبيقات العلمية المختلفة التي تهدف إلى تحقيق الخير العام والتنمية الاقتصادية المستديمة وجودة الحياة، فإن تنمية الكفايات التكنولوجية للمتعلم تعتمد أساسا على:

- القدرة على تصور ورسم وإبداع وإنتاج المنتجات التقنية؛

- التمكن من تقنيات التحليل والتقدير والمعايرة والقياس، وتقنيات ومعايير مراقبة الجودة، والتقنيات المرتبطة بالتوقعات والاستشراف؛

- التمكن من وسائل العمل اللازمة لتطوير تلك المنتجات وتكييفها مع الحاجيات الجديدة والمتطلبات المتجددة؛

- استدماج أخلاقيات المهن والحرف والأخلاقيات المرتبطة بالتطور العلمي والتكنولوجي بارتباط مع منظومة القيم الدينية والحضارية وقيم المواطنة وقيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية.

6 - استراتيجية بناء وتنمية الكفايات.

6-1. سيرورة بناء الكفايات وتنميتها.

إن بناء الكفايات وتطويرها يقتضي، إنجاز مجموعة من العمليات منها:

- استحضار قدرات ومحتويات سبق اكتسابها (التعلمات السابقة).

- تحديد مجموعة من الوضعيات المترابطة التي ستمارس فيها الكفايات لأن استحضار التعلمات السابقة لا يعمل على بناء الكفاية ما لم يوظف في إطار وضعية تعلمية.

- العمل على تنظيم القدرات والمحتويات التي تم استحضارها في صورة تعلمية.

- تنظيم هذه الأهداف فيما بينها ضمن وضعية من بين الوضعيات التي سبق تحديدها.

6-2. الوضعيات التعلمية سبيل لبناء الكفايات.

إذا كان تحقيق الكفاية يستلزم استحضار تعلمات سابقة من قدرات ومحتويات، فإن هذا الاستحضار غير كاف ما لم يتم إدراجه في وضعيات تعلمية:

6-2-1 تحديد مفهوم الوضعية التعلمية

تعرف الوضعية التعلمية بأنها السياق الذي يتم فيه نشاط أو يقع فيه حدث تعلمي وتحيل لفظة " الوضعية " إلى مفهوم " الوضعية – المشكلة " (situation-problème) التي يقصد بها مجموعة متساوقة من المعارف المختلفة التي توظف لإنجاز عمل محدد.

وبهذا المعنى فإن الوضعية عبارة عن "عائق معرفي" هدفه إثارة اهتمام المتعلم وحثه على بناء تعلمات في موضوع معين.

وتستند الوضعية التعلمية إلى ثلاثة مكونات أساسية هي:

الدعامات: أي مجموع العناصر المادية التي يتم تقديمها للمتعلم، ومنها الصورة والرسم والنصوص والخبرات وكذلك المجال والمحيط اللذان يحيا فيهما المتعلم...

المرتقبات: وهي النتائج المؤمل الحصول عليها بعد الإنجاز.

الإرشادات: وهي مختلف التوضيحات وشروط العمل التي تقدم للمتعلم بصورة واضحة .

6-2-2- شروط صياغة الوضعية التعلمية

تراعى في صياغة الوضعية التعلمية عدة شروط، منها:

صياغة الوضعية بوضوح.

ارتباطها بما هو ملموس لكي تتيح للمتعلم التفكير في عناصرها وبناء فرضياتها.

تغليب الطابع الإشكالي عليها، إذ من المستحسن أن تصاغ الوضعية في صورة لغز يتطلب من المتعلمين حله.

الحرص على جعل الوضعية تلامس واقع التلميذ وتجري في مدار اهتمامه، وذلك من أجل تحفيزه على الإسهام الفعال في حل الوضعية، لأنه، بهذه الشروط، يعتبرها مرتبطة به وليست مفروضة عليه.

الحرص على عدم تبسيط الوضعية لدرجة الابتذال حتى يدرك المتعلم أنه يواجه ، بالفعل مشكلة يطلب منه حلها، وكذلك الحرص على ألا تكون الوضعية صعبة (تتجاوز مستوى التلميذ المعرفي والعقلي والسوسيو-ثقافي...) ينفره من التفكير في حلها.

6-2-3- خاصيات الوضعية التعلمية.

تمتاز الوضعية التعلمية بمجموعة خاصيات منها،أن الوضعية:

تحمل المتعلم على استحضار التعلمات السابقة قصد توظيفها.

تضعه أمام تحدد يستأنس من نفسه القدرة على تخطيه.

تحثه على العمل بفعل الدافعية المرتبطة بها.

تجعله يقارن بين المكتسبات السابقة فيختار منها الأنسب لحل الوضعية.

تساعده على تجاوز الحدود الفاصلة بين مختلف المواد و الوحدات الدراسية (التقاطع بين المواد والوحدات) .

تمكنه من المساءلة المرتبطة بالمنهج العلمي حول بناء المعارف (كيف تم بناء هذه المعرفة؟ وعلى أي أساس؟ وما هي المبادئ العلمية التي روعيت في البناء؟...).

تمكنه من قياس وتقويم حصيلته فيما يخص حل هذه الوضعية:ما يمتلكه من مكتسبات أو تمثلات، وما يمكنه البحث عنه وإنجازه كتعلم جديد.

6-3- الوضعيات التعلمية المرحلية شرط لبناء الكفاية:

الكفاية محطة يتم التوقف عندها بعد اجتياز مراحل متعددة من التعلمات الضرورية، وطبيعي أن هذه التعلمات تتحقق مرحليا رغم أنها تتكامل فيما بينها، وتنطلق في كل مرحلة من وضعية تعلمية تتناسب مع متطلبات المرحلة، وهذا ما يعنيه كزافييه (xavier) حينما يتحدث عن مفهوم عائلة الوضعيات (Notion de famille de situation) ، أي مجموع من الوضعيات تترابط فيه وضعية بأخرى، في إطار تكاملي واقعي وظيفي.

وهذه الوضعيات المترابطة تشكل فيما بينها ما يسمى "مراقي الكفاية" (paliers de compétence) ، ويتم تحديد "مراقي الكفاية" بواسطة مجموع المستويات الوسيطة من المضامين والأنشطة المطلوب إنجازها ، وكذلك مختلف الوضعيات التي تمارس فيها الكفاية .

ولتحديد مراقي الكفاية يتم العمل ضمن وضعيات ذات مستوى لا يستوجب كثيرا من المتطلبات (إنجازات قليلة وبسيطة، وضعيات ذات مجالات محدودة وواضحة...)

6-4- الأنشطة المدمجة شرط آخر لبناء الكفاية:

يقصد بالنشاط المدمج (activité d'intégration) كل نشاط يحمل المتعلم على استحضار مكتسبات سابقة نتيجة لتعلمات منفصلة وتوظيفها في بناء تعلمات جديدة ذات معنى، ويمتاز النشاط المدمج بأربع مميزات هي:

فاعلية المتعلم: لأنه نشاط يستلزم أن يوظف المتعلم مكتسبا ته السابقة (مفاهيم، مهارات، سلوكات...).

الدافعية: لأنه يحث المتعلم على بناء تعلمات جديدة يتسم بالجدة والإبداع.

الوظيفية: فهو موجه لتحقيق كفاية.

الواقعية: لأنه مرتبط بواقع المتعلم.

والنجاح في أي نشاط مدمج يتطلب توفر شروط هي:

الإحاطة بالكفاية المطلوب تحققها، ولذلك لابد من استحضار الكفايات في مستهل البرامج أو الكتب المدرسية أو الوحدات التعلمية – التعليمية.

معرفة التعلمات التي يراد إدماجها، وهذا ما يتم الإخبار به على مستوى ما يسمى "التعلمات السابقة" بالنسبة للأستاذ والتلميذ معا.

- ❖ اختيار الوضعية المدمجة المناسبة.
- ❖ تحديد أنشطة التلميذ وممارسات الأستاذ بوضوح تام.
- ❖ اقتراح عدة بيداغوجية مناسبة.
- ❖ إرفاق النشاط المدمج بإرشادات موضحة لما يطلب إنجازه.
- ❖ تحديد أنشطة تقويمية.

د رشيد ادبها بتصرف

الوضعية المشكلة

1 – الخصائص الديداكتيكية لتحليل وضعية – مشكلة

تبرز أهم الخصائص الديداكتيكية للوضعية – المشكلة في الخطاطة التالية :

تحليل وضعية – مشكلة

→ التمركز حول المتعلم :

- احترام شخصيته،
- تنمية روح المبادرة،
- تنمية روح التعاون مع الجماعة،
- تنمية روح النقد،

→ فعالية المتعلم :

- إسهامه في تعلمه الذاتي،
- تقويمه الذاتي لأنشطته.

2 – تقنيات تحليل الوضعية – المشكلة

وضعية الانطلاق ←

- بناء إشكالية الوضعية،
- إبراز المتغيرات.

← الأنشطة التعلمية :

- جرد ظواهر متشابهة،
- ملاحظة المتغيرات،
- اقتراح كلمات (أسماء، علاقات...)

الإعداد المادي ←

- تنظيم فضاء العمل،
- إعداد أدوات العمل.
- تمكين المتعلمين من أدوات العمل.
- إبراز المتغيرات.

← الأنشطة التعلمية :

- المساهمة في إعداد الفضاء وتوفير الأدوات.
- البحث عن طرائق الإنجاز.

الإنجاز ←

- حث المتعلمين على المساهمة (اقتراحات وافرة وغنية).
- تقديم توضيحات.
- مناقشة كل الاقتراحات.
- ملاحظة النجاعة والارتياح لدى المتعلمين

← الأنشطة التعلمية :

- طلب توضيحات .
- مناقشة الآراء .
- البحث عن الأدوات التعلمية وكيفية توظيفها.

الاستنتاج ←

- اختيار الاقتراحات.
- وضع الخلاصات.
- طرح تساؤلات جديدة تبرز امتدادات الموضوع

← الأنشطة التعلمية:

- المساهمة في بناء الاستنتاجات .
- طرح الأبعاد والامتدادات

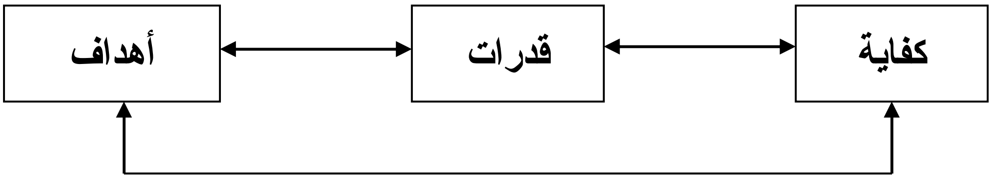
3 - مراحل تحليل الوضعية-المشكلة

المرحلة	دور الأستاذ باعتباره منشطا
وضعية الانطلاق	الإعداد المادي (حجرة الدرس، الأدوات،..). طرح الوضعية-المشكلة وتوضيحها. إشراك كل المتعلمين في فهم الوضعية- المشكلة. تحديد زمن العمل. - خلق جو مناسب.
البحث عن الحلول	تنظيم اقتراحات (فرضيات) المتعلمين. حث المتعلمين على التعبير بوضوح. الإنصات إلى الاقتراحات وإعادة صياغة الأفكار. طرح أسئلة للحصول على مزيد من المعلومات.
الاستثمار	طلب توضيحات حول ما توصل إليه المتعلمون. - تحليل إجابات المتعلمين ومناقشتها
الاستنتاج	تذكير بالإشكالية. تذكير بأهم الخطوات التي سلكها المتعلمون في بحثهم عن الحلول. خلاصة النتائج المتوصل إليها.

وتأخذ الحلول المتعلقة بالوضعية المشكلة مسارين:

طريقة الحل بواسطة الاكتشاف: وذلك حينما يتم وضع المتعلم في وضعية تجريبية ليكشف من خلالها التعلم المستهدف ومثاله اكتشاف الغاز المذاب في المشروب الغازي.

طريقة الحل بواسطة المحاكاة: ذلك حينما يوضع المتعلم في وضعية تعلمية شبيهة بوضعية أخرى يكون قد تعرفها من قبل، ومثاله فصل مكونات خليط بالترشيح أو التصفيق.



2.المسار الثاني: مقاربة الكفاية

إن الكفاية، وفق التعريفات السابقة، قدرات تؤهل الفرد للتفاعل إيجابيا مع محيطه.

والتفاعل الإيجابي مع المحيط يعني حل المشكلات التي تعتريه وفق مشاريع علمية ومخططات محكمة ومن منهجية منطقية وعلمية محددة. ولهذا فإن الاستناد إلى المقاربة البيداغوجية التي تقوم على وضعية مشكلة أو تبني مشروع، هي الأنجع في عمليات أجرأة الكفايات في مادة دراسية معينة.

وهكذا تنبني هذه المقاربة على وضعية-مشكلة مستقاة من الحياة اليومية. وتتمثل أهمية هذه الوضعيات في ارتباطها بحاجات المتعلم، الشيء الذي يحفزه على البحث عن المعرفة واكتسابها ذاتيا، ثم استثمارها في إطار مهارات أو مواقف وسلوكات، في بناء تدريجي يفضي إلى تحقيق الكفاية.

ويقتصر دور الأستاذ في هذا الإطار على المساهمة في:

توضيح الإشكالات المرتبطة بالوضعية، خاصة وأن كل درس من البرامج يتم استهلاله بوضعية-مشكلة، على الأستاذ أن يبلورها ويوضحها.

تنظيم وتنشيط عمل المجموعات.

وضع معايير تقبل الحلول المقترحة.

وضع خطط للبحث عن الحلول.

حث المتعلمين على المثابرة والبحث.

استنتاج الخلاصات.

طرح تساؤلات جديدة انطلاقا من الحلول المقترحة.

وعلى هذا الأساس فإن كل أنشطة السنة يمكن أن تسير في هذا الاتجاه.

4 - مفهوم الوضعية – المشكلة Situation- Problème

- تتضمن صعوبات لا يمكن للمتعلم تقديم حلول جاهزة لها.
- يواجهها المتعلم.
- يشعر فيها المتعلم أنه أمام موقف مشكل أو سؤال محير لا يملك عنه تصورا مسبقا.
- يجهل المتعلم الإجابة عن الموقف المشكل.
- يشعر المتعلم بحافز للبحث والتقصي قصد التوصل لحل المشكلة.
- عبر هذه الظاهرة تنتاب المتعلم حالة من التوتر وعدم الاتزان.

5 - أهداف الوضعية – المشكلة

- خلق الثقة بالذات.
- تنمية روح المبادرة وتحمل المسؤولية.
- بناء المتعلم لمعارفه باعتبارها نابعة من ذاتيته.

رشيد الديهاني المتصرف

- يتعلم المتعلم كيف يتعلم ذاتيا وذلك لمجابهة المشاكل التي تصادفه.

- تطوير المتعلم لمعرفته وتنميتها.

6 - خصائص الوضعية – المشكلة حسب De ketéle=

للوضعية – المشكلة ثلاثة خصائص هي :

- الإدماج - الإنتاج - اللاديداكتيكية

1 – خاصية الإدماج

- يعتبر Deketéle أن الوضعية –المشكلة، وضعية معقدة.

- تشتمل على أهم المعلوات الواضحة والأخرى المشوشة خاصة تلك التي يقصد بها التلاعب بتعلمات المتعلم.

- تقتضي هذه الوضعية تعبئة الجوانب المعرفية والحسية الحركية والاجتماعية العاطفية، إضافة إلى المكتسبات السابقة للمتعلم

2 – خاصية الإنتاج

- إنتاجية المتعلم تكون منتظرة باستمرار.

- تبدو إنتاجية المتعلم واضحة المعالم.

- إنتاجية المتعلم قابلة للتطوير والتجديد.

- تتم إنتاجية المتعلم انطلاقا من مباشرته لنص أو حل لمسألة محددة، أو لموضوع وظيفي أو لخطة عمل محددة إلى غير ذلك من الأعمال التي تتحدد بها إنتاجية المتعلم.

- إنتاج الإجابة مرده للمتعلم وليس للمدرس.

3 – خاصية اللاديداكتيكية

- لفظ وضعية مشكلة ليس مرادفا للفظ وضعية ديداكتيكية.

- الوضعية المشكلة وليدة فعل المتعلم ذاته، في الوقت الذي تعتبر الوضعية الديداكتيكية وضعية مقدمة من طرف المدرس.

7 – مكونات الوضعية - المشكلة

يرى De Ketèle أن الوضعية – المشكلة تستند إلى ثلاثة مكونات هي :

1 - الدعامات

2 - المهمة

3 - الإرشادات

1 - الدعامات :

يقصد بها مجموع العناصر المادية التي يتم تقديمها للمتعلم ومنها : النصوص، الصور، الرسوم، الخبرات، المجال والمحيط اللذان يوجد فيهما المتعلم.

2 - المهمة :

عبر هذا المكون يقوم المتعلم بتأدية نشاطه، قصد تقديم الإنتاج الذي توصل إليه.

3 - الإرشادات :

مجموعة من الإرشادات المتضمنة لقواعد العمل والتي تقدم للمتعلم قصد القيام بعمله، وكمثال على ذلك ما جاء به De Ketèle في توضيحه للوضعية – المشكلة والمتمثلة في :

وضع مجسم للمدرسة من طرف المتعلم.

يستخدم المتعلم مواد معينة.

يعطي للمتعلم تصميم للمدرسة.

لتوضيح المثال السابق :

الدعامات : تصميم المدرسة

- المواد والأدوات التي سيعتمدها المتعلم في وضع المجسم.

المهمة : إنجاز مجسم للمدرسة.

الإرشادات : إخبار المتعلم أن المدرسة ستشارك بالمجسم في إحدى المعارض.

8 - القيمة التربوية للوضعية – المشكلة

- تستدرج الوضعية – المشكلة لإنجاز مجموعة من الأنشطة سواء منها النظرية أو التجريبية وذلك بغرض تقديم حل للمشكلة الموضوعة.

- يستخدم المتعلم فكره.

- يستثمر معارفه السابقة في إطار تحصيل معرفة وخبرة جديدة.

- يحدد المتعلم المشكلة.

- يجمع معلومات تتعلق بالمشكلة.

- يفترض فرضيات تتعلق بالحل.

- يختبر فرضياته تلك التي توصل إليها ويمحصها.

- يحصل على استنتاجات.

- يعمم ما توصل إليه على مشاكل مشابهة تعترضه.

- فالتعلم عن طريق وضعية مشكلة يجذب انتباه المتعلم.

- يجعل المتعلم يهتم بالبحث عن حل للمشكلة.

- الدرس المؤسس على هذه الشاكلة :

يربك المتعلم – يستفزه.

يجعل المتعلم يشعر بالمتعة والحماس وهو منخرط في إيجاد الحل.

يربط المتعلم معارفه ومكتسباته السابقة بتلك التي يتوصل إليها مما يجعله يبني معارفه وينمي كفاياته.

9 – أنواع المشكلات حسب Minder.C

مشكلات تلقائية Spontanés	مشكلات محدثة Suscités	مشكلات مبنية Construits	مراحل إنجازها
* تطرح من طرف المتعلم * وليدة إحساس وتجارب وحاجيات المتعلم * لها علاقة بظروفه الخاصة، وواقعه اليومي.	* يقوم المدرس باستدراج المتعلم ومساعدته على وضع المشكلة انطلاقا من ذاته. * إيجاد الظروف المساعدة على ذلك * كل ذلك في ارتباط بالمقرر الدراسي	*المشكلة هنا مصممة من طرف المدرس * يقدمها للمتعلم * يوجه المدرس المتعلم نحو الحل بغرض التوصل إلى تحقيق ما	* التحفيز وطرح المشكل * صياغة فرضيات استنادا لخبرات المتعلم * تمحيص الفرضيات استنادا للوثائق والمصادر * التجريب

10 - المرحلتان الأساسيتان للوضعية - المشكلة

- مرحلة خلخلة التوازن وزعزعة الاستقرار المعرفي، حيث يظهر بجلاء قصور النموذج التفسيري.

- مرحلة إعادة التنظيم والاستقرار للوصول إلى حالة التوازن، مع تجاوز العائق، فيتحقق لدى المتعلم تغيير في تمثله ويحصل اكتساب سليم لديه.

يرى Ph. Perrnoud أن هناك

التعلم بالمشكلات.

العمل بالمشكلات المفتوحة.

طريقة الوضعيات المشكلات.

1- التعلم بالمشكلات

تطور هذا النوع من التعلم في:

- مجال التكوين المهني.
- كليات الطب

يواجه المتعلم مشكلات وهذه المشكلات يبنيها المكونون/ الأساتذة

يقصد بهذا النوع من التعلم.

- استيعاب المعارف.
- ضمان التدرج

2 - العمل بمشكلات المفتوحة

- تبلور العمل بها في مجال الرياضيات

-تعتمد على اقتراح مشكلات / تمارين قصيرة.

-لا تتضمن لا طريقة ولا حلا.

- يشترط فيها أن تكون مناسبة لمستوى المتعلمين

11 - طريقة الوضعيات المشكلة :

تعتمد طريقة الوضعيات المشكلات، على خطوات يعتمد عليها أثناء القيام بإنجاز هذه الوضعيات وهي تتمثل كما يلي:

1 - يجب أن يكون للمشكلة معنى محدد.

2 - أن تكون المشكلة في وضعية ملموسة.

3 - تعد بديلا للمشكلات المصطنعة، وغير السياقية التي فرضتها المؤسسة المدرسية على أجيال عديدة.

4 - يواجهها الفرد عندما يواجه مشكلة.

5 - المشكلة هي عبارة عن موقف مشكل محير يريد حلا.

6 - يرسم الإنسان خطة لحلها.

أما خطوات حل الوضعيات المشكلات فتتمثل في إتباع المسار التالي :

1 - الإحساس بالمشكلة مع تحديدها بدقة.

2 - جمع كل المعلومات المتعلقة بالمشكلة.

3 - وضع مجموعة من الفرضيات المتعلقة بالحل.

4 - البدء في القيام بعمليات الحل.

5 - التوصل إلى النتيجة المطلوبة. المدرسة المغربية وتنمية وتطوير الكفايات

12 - خصائص الوضعية المشكلة

1 – تنظم الوضعية المشكل لتجاوز التلاميذ للعائق، وهو عائق يحدد مسبقا بشكل جيد.

2- تنظم الدراسة حول وضعية ذات طابع ملموس، تسمح بشكل جيد للتلميذ بصياغة فرضيات وتخمينات. إ ذ الأمر لا يتعلق بدراسة واضحة أو بمثال ذا طابع تشخيصي، كما هو الأمر في الوضعيات الكلاسيكية للتعليم، بما فيها الأعمال التطبيقية.

3 - يدرك التلاميذ الوضعية المقترحة عليهم، باعتبارها لغزا حقيقيا ينبغي حله، حيث يجب أن يكونوا قادرين على الإسهام به. وهو الشرط الذي بسببه تقف الوصاية، بحيث أن المشكل المقترح في البداية من طرف المدرس، يصبح أمرا يهم التلاميذ.

4 - لا يمتلك التلاميذ، في بداية الأمر وسائل الحل المبحوث عنه، إزاء العائق الذي ينبغي تجاوزه، مما يشكل حاجة لحل المشكل، التي تدفع بالتلاميذ إلى الصياغة أو الملائمة الجماعية للأدوات العقلية التي تكون ضرورية لبناء الحل.

5 - ينبغي أن توفر الوضعية مقاومة كافية، تقود التلميذ إلى توظيف معارفه السابقة المتوفرة، وأيضا تصوراته، بشكل تودي فيه بالتلميذ بالتساؤل حولها وصياغة أفكار جديدة.

6 - ومع هذا كله، فإن الحل ينبغي أن ينظر إليه وفق متناول التلاميذ إذ أن الوضعية – المشكل ليست ذات طابع إشكالي، بحيث أن النشاط ينبغي أن يشتغل ضمن منطقة متناولة، ومناسبة للتحدي الذهني، الذي ينبغي النهوض به واستدماج قواعد اللعب.

7 - استباق النتائج والتعبير عنها بشكل جماعي، بعد البحث الفعلي عن الحل، بحيث أن الغامرة التي يقوم بها كل تلميذ تشكل جزء من اللعبة.

8 - يستغل عمل الوضعية –المشكل، على هذا الأساس، في صيغة نقاش علمي داخل الفصل الدراسي، يحفز الصراعات السوسيو-معرفية المتوفرة.

9 - صدق الحل وإقراره، لا يأتيان بشكل خارجي، عن طريق المدرس وإنما ينتجان عن نمط بناء الوضعية نفسها.

10- إعادة الاختبار الجماعي للسيرورة المتبعة، تشكل فرصة لصدى انعكاس، ذو طابع ميتا معرفي يساعد التلاميذ على تبصر استراتيجيات المتوفرة بصدد الوضعيات الجديدة.

13 - حل المشكلة

ا- مرحلة التحليل

- تحليل المشكلة.
- صياغة عناصر الحل
- تقدير آثار كل حل على حدة

1 - تحليل المشكلة

مقارنة الوضعية الراهنة الغير المقبولة بوضعية منشودة تمثل الحالة المرغوب فيها.

تحديد المشكلة بدقة.

البحث عن الأسباب وتحديدها.

2 - صياغة عناصر الحل وكل مشكل له خصوصيات

جرد كل الحلول لمعرفة العوائق والأسباب.

3 - تقدير آثار كل حل على حدة.

دراسة المعطيات والتجربة الشخصية.

التحليل ← اتخاذ القرار ← الإنجاز.

II- الإنجاز:

الإنجاز

تخطيط العمل

التنفيذ

تقويم النتائج= = = للاستفادة منها مستقبلا

تخطيط العمل: احترام الزمن

التنفيذ: تحقيق أو إنجاز القرار

تقويم النتائج: تمثل مرحلة المراقبة والتثبت.

14 - مهنة المدرس بين صورتين استنادا إلى مفاهيم متقابلة

الصورة التقليدية	الصورة الحديثة
النقل	البناء
التلقين	التكوين
معلم	وسيط
تلميذ	متعلم
مقرر، برنامج	منهاج
درس	عدة
فكرة	مفهوم
ذاكرة	معرفية
معلومات	كفاية
مراقبة (اختبار)	تقويم
مراجعة	دعم – تقوية - ترسيخ

بيداغوجيا

اللعب

ذ رشيد ادبهاجي ظرف

1 - تمهيد

إن جل ما طرحه ميثاق التربية والتكوين من مستجدات تربوية طموحه والمتمثلة في مجموعة من مجالات التجديد ودعامات التغيير كلها تصب في منحى واحد ألا وهو جعل التلميذ محور العملية التعليمية التعلمية، وهدا المسعى لن يتحقق إلا بوجود مدرسة مفعمة بالحياة، منفتحة على محيطها، مدرسة تتجاوز "التلقي السلبي والعمل الفردي إلى إعتماد التعلم الذاتي والقدرة على الحوار والمشاركة في الإجتهاد الجماعي"

بمعنى آخر مدرسة وطنية جديدة، تضع مصلحة المتعلم فوق كل إعتبار، تكونه ويتكون فيها، بحيث تجعل كل شيء يتكيف وفق ميوله وإستعداده وقدراته ومستواه الدراسي. إنه من الصعب تحقيق هده الأهداف من دون توفر الأسس الرصينة لمستوى عملية التدريس والتي تجعل من تدريسا فعالا. ويعتبر التدريس كدلك إدا كان هناك تفاعل كبير متبادل بين المدرس والمتعلم، يفعل دوره في التعلم ، فلايكون متلقيا لمعلومة فقط ، بل مشاركا وباحثا عنها بشتى الوسائل الممكنة، وتحت إشراف المعلم وتقويمه، إنه بمعنى آخر يولي أهمية قصوى للتعلم بدل التعليم.

*لن يتأتى ذاك إلا بإعتماد الطريقة المناسبة للتدريس، ومن الطرق إلى تبث جدواها على سبيل المثال : الطريقة الحوارية – طريقة حل المشكلات – طريقة المشروع – تقنيات التنشيط الجماعي – بيداغوجيا اللعب التي هي موضوع بحثنا.

ويعزى اللجوء إلى طريقة التعلم باللعب إلى مجموعة من الأسباب إبرزها أن ظاهرة اللعب تبدأ مبكرة عند الطفل وهو ما زال في مهده، وهي ضرورة أقوى من ضرورة الغداء والماء والنوم، وإذا إعتقدناها هكذا، فلماذا هذا التناقض في سلوكنا تجاه الطفل، أحيانا نرحب بلعبه وكثيرا ما نحرمه منه ؟

أحببنا أم كرهنا فالطفل يلعب ولذا علينا أن نستثمر لعبه تربويا، على أوسع نطاق ممكن من خلال توجيهه وإكسابه قيمة تربوية حتى يكون مدخلا. وظيفيا لمسار تعليمي فعال. لقد أكدت البحوث التربوية أن الأطفال كثيرا ما يخبروننا بما يفكرون فيه وما يشعرون به من خلال لعبهم التمثيلي الحر وإستعمالهم للدمى والمكعبات والألوان والصلصال وغيرها ويعتبر اللعب وسيطا تربويا يعمل بدرجة كبيرة على تشكيل شخصية الطفل بأبعادها المختلفة، وهكذا فإن الألعاب التعليمية متى أحسن تخطيطها و تنظيمها والإشراف عليها تؤدي دورا فعالا في تنظيم التعلم، وقد أثبتت الدراسات التربوية القيمة الكبيرة للعب في إكتساب المعرفة ومهارات التوصل إليها إذا ما أحسن استغلاله وتنظيمه. بعد هذا التقديم يجب الإشارة إلى الإشكاليات المطروحة في هذا البحث التي تتلخص فيما يلي:

-ماهي اهمية اللعب في حياة الطفل ؟

-كيف يمكن إدماج اللعب في التعلم وماهي تقنيات التعلم باللعب ؟

2 - أهمية اللعب في حياة الطفل:

يتسم لعب الطفل بالتلقائية، فالطفلفي هذه المرحلة يكون على طبيعته،حينما يلعب بدون مسايرة لأية ضغوط إجتماعية، أي أن الطفل يلعب حينما يرغب، وبالكيفية التي يريدها. ولكن اللعب يأخذ، فيما بعد. أكثر شكلية هذا الإتجاه نحو الشكلية في اللعب يزداد مع تطور نمو الطفل، بمعنى إذا كان الطفل في المراحل الأولى للنمو ينشغل بألعاب كثيرة، تلك التي تثير إهتمامه وتبعث في نفسه الفرح، فإنه مع تطور نمو قدراته وإهتمامه وخبراته يأخذ في لعب ألعاب معينة. والنتيجة أن هذا التحول في نشاط اللعب عند الطفل هو دليل على تغيرات كيفية في بنية الشخصية في التمكن من نفسه والسيطرة على بيئته.

فالطفل في لعبه يعيش طفولته من خلال اللعب ويتماهى مع أدواته وعناصره، ويستجيب لرموزه ومعانيه. أي أن اللعب بالنسبة للطفل حقيقة يعيشها بواقعه وخياله، ولذلك فهي تظل آثار خبراته فيه حية متأصلة. في اللعب يعيش الطفل خبرة نموه، ومن اللعب يحمل معه، ركائز نموه للمراحل التالية.

فاللعب له تأثير بالغ في النمو العقلي، وفي تشكيل شخصية الطفل. ولذلك فإن تنمية شخصية الطفل ينبغي أن تقوم لا على إستبعاد اللعب من حياته، وإنما على حسن تنظيمه بحيث يؤدي الى تكوين الخصائص البنائية للطفل في نموه.

- ماهي الوظائف التي يمكن أن يحققها اللعب بالنسبة لنمو الطفل ؟

- إن اللعب يساعد على نمو الطفل في جميع النواحي الجسمية، والمعرفية، والإنفعالية والإجتماعية ويساعده أيضا على التخلص من انفعالاته وصراعاته، وعلى إعادة التكيف مع العالم المحيط به ومن أهم الوظائف التي يحققها اللعب هي:

1 - الناحية الحركية:

يؤدي اللعب دورا ضروريا على مستوى النشاط الحركي، فاللعب حينما يخضع للتنظيم الملائم، فإنه يخلق شروطا مواتية لنمو الأشكال المختلفة للنشاط الحركي عند الطفل. إن الطفل أثناء اللعب يستوعب المهارات الحركية المعقدة ويعمل جاهدا لتحسينها. وفي سياق اللعب، فإن الطفل يبدأ في تكوين إتجاهات معينة نحو كيانه الجسمي، وكيفية إستخدامه لإمكانياته الجسمية.

بالإضافة إلى قيمة اللعب من الناحية الجسمية التي تتجلى في فاعلية البدن، فهناك أيضا فائدة على أنشطة الإنتباه والتخيل والتفكير والإرادة وهي كلها مظاهر لتطور نمو عمليات النشاط النفسي في الطفل.

2 - الناحية المعرفية:

يباشر اللعب دورا كبيرا في نمو النشاط العقلي المعرفي، فالطفل أثناء لعبه يقوم بعمليات معرفية: فهو يستطلع ويستكشف الألعاب التي يأتيه بها والده. فالطفل من خلال أنشطة اللعب يتعرف الأشكال والألوان والأحجام، وعلى وظائف كل لعبة، فالألعاب التي يقوم فيها الطفل بالإستكشاف تثري حياته العقلية بمعارف عن العالم المحيط به. أي أن اللعب يساعد الطفل على أن يدرك العالم الذي يعيش فيه، وعلى أن يسيطر على البيئة

التي يعيش فيها. ويمكن القول أنه كلما جمع الطفل معلومات من خلال لعبه الإستطلاعي، كما يزداد إكتمال الصور الذهبية (عن اللعبة التي يستخدمها) عند الطفل كذلك كلما كان اللعب أكثر تعقيدا كلما إزدادت فرص جمع المعلومات عنها، وإزدادت بالتالي إهتمامات الطفل بها، وهذا يؤدي إلى تنمية القدرات والخبرات المعرفية والإبتدائية عند الطفل.

3 - الناحية الإنفعالية:

إن اللعب يهيء للطفل فرصة للتحرر من القيود والإلتزامات والاوامر والنواهي، لكي يعيش احداثا كان يرغب في ان تحدث له. اي ان اللعب هو وسيلة يستخدمها الطفل لكي يعيش أحداثا كان يرغب في أن تحدث له. أي أن اللعب هو وسيلة يستخدمها الطفل لكي يحل التناقضات القائمة بينه وبين أسرته المحيطة به؛ كما أنه يهيء الفرصة للطفل كي يتخلص من الصراعات التي يعانيها، وأن يخفف من حدة الإحباط الذي يعانيه. فاللعب في هذه المرحلة يؤدي إلى تفريغ Catharsis الشحنات الإنفعالية و المشاعر المحبطة التي قد يعاني منها الطفل. فالطفل في سياق اللعب يمارس إشباعا لدوافعه ورغباته المكبوثة التي تلق إشباعا لها في الواقع، وبذلك يحقق الطفل ذاته وقدرته وسيطرته على البيئة من خلال اللعب.

4 - الناحية الاجتماعية :

يؤدي اللعب دورا اساسيا في نضج الطفل اجتماعيا واتزانه انفعاليا. إن الطفل يتعلم من لعبه مع الآخرين التعاون والمشاركة ، وان يكتسب مكانة مقبولة داخل الجماعة. إذ أن انخراط الطفل في أنشطة اللعب الجماعي يجعله يخفف من أنانيته ونزعة التركيز حول ذاته.

وبالإضافة إلى ذلك، فمن خلال اللعب مع الاطفال الآخرين، يتعلم الطفل كيف يقيم علاقات اجتماعية، وكيف يواجه المواقف التي تحملها تلك العلاقات من التزامات ومسؤوليات وادوار مختلفة.

والواقع ان الكثير من تكوين السلوك الاخلاقي يستمد اصوله من الأنشطة المختلفة التي يمارسها الطفل في حياته الاولى و يستوعب الطفل، في فترة مبكرة من حياته، معايير السلوك الاجتماعي، من خلال اختلاطه مع غيره من الاطفال، داخل الأسرة، ويكتسب بالتالي، القدرة على التنظيم الواعي لسلوكه وفقا للمعايير والقيم المقبولة اجتماعيا. فمعايير السلوك الاجتماعي تتجسد في عملية تماهي الطفل مع اللعب والدور الذي يقوم به اللعب . ويستند مضمون النظام الاخلاقي المعنوي للسلوك في اللعب على العلاقات المتبادلة بين الطفل والاشخاص المحيطين به، فخلف هذه العلاقات تكمن معايير معينة يبدأ الطفل في أن ادراكها وعيشها خلال لعبه.

يمكن القول، أن الطفل في اللعب، وخاصة في سنواته الاولى، يشعر بذاته وفي علاقة بموضوعات العالم المحيط به، ويبدأ، بالتالي ، في تكوين صورة او مفهوم عن ذاته . هذا المفهوم عن الذات يتزايد في النمو و التطور باتساع خبرات الطفل وممارسته للانشطة المختلفة التي يمارسها.

وهكذا، فاللعب يعتبر شكلا رئيسيا لنشاط الطفل، حيث تتم من خلاله عملية نمو الذاكرة و الادراك والتفكير و التخيل والكلام و الانفعالات والسلوك الخلقي. و إن نمو هذه العمليات تتم عن طريق تعلم الطفل من الخبرات التي يمر بها في حياته الطفولية. وهذه الخبرات التي يكتسبها الطفل تنمي فيه حب الاستطلاع و الفاعلية ومعرفة العالم المحيط به.

3 - أنواع اللعب عند الاطفال

تتنوع أنشطة اللعب عند الاطفال من حيث شكلها و مضمونها و طريقتها و هذا التنوع يعود إلى الإختلاف في مستويات نمو الأطفال و خصائصه في المراحل العمرية من جهة و الى الظروف الثقافية و الاجتماعية المحيطة بالطفل من جهة أخرى و على هذا يمكننا أن نصنف نماذج الالعاب عند الاطفال الى الفئات التالية:

1 - الالعاب التلقائية:

هي عبارة عن شكل اولي من أشكال اللعب حيث يلعب الطفل حرا و بصورة تلقائية بعيدا عن القواعد المنظمة للعب، و هذا النوع من اللعب يكون في معظم الحالات فرديا وليس جماعيا حيث يلعب كل طفل ما يريد، و يميل الطفل في مرحلة اللعب التلقائي إلى التدمير وذلك بسبب نقص الاتزان الحسي الحركي اذ يجذب الدمى بعنف و يرمي بها بعيدا و عند نهاية العام الثاني من عمره يصبح هذا الشكل من اللعب أقل تلبية لحاجاته النمائية فيعرف تدريجيا ليفسح المجال أمام شكل آخر من أشكال اللعب.

2 - الالعاب التمثيلية:

يتجلى هذا النوع من اللعب في تقمص شخصيات الكبار مقلدا سلوكهم و أساليبهم الحياتية التي يراها الطفل و ينفعل بها.

وتعتمد الالعاب التمثيلية – بالدرجة اولى- على خيال الواسع ومقدرته الابداعية و يطلق على هذه الالعاب (الالعاب الابداعية)، " تذهب البنات الصغيرات- ربات البيوت إلى المخزن و يتشاورن حول إعداد طعام الغذاء فتقول احداهن وقد بدت على وجهها علامات الجد : "إن زوجي يحب أكل البفتيك ولكن ابنتي لا تأكل سوى الفطائر- و تقول الثانية هازة رأسها : وزوجي يحب اكل السمك لأنه كما يقول اكره النقانق" وعندما تدخل ربة البيت الى المخزن تطوف فيه و تنتقل من قسم الى آخر وتسأل عن الأسعار و تشم رائحة اللحم المقدد و تدفع الحساب لقاء جيمع ما اشترته و تحسب الباقي، و هنا تتذكر أن ابنها سيعود الآن من المدرسة و أن طعام الغذاء غير جاهز بعد فتمضي مسرعة الى البيت (لوبلينسكايا 1980 ص154).

و يتصف هذا النوع من العب بالايهام احيانا و بالواقع احيانا اخرى اذ لا تقتصر الألعاب التمثيلية على نماذج الالعاب الخيالية الايهامية فحسب بل تشمل العابا تمثلية واقعية ايضا تترافق مع تطور نمو الطفل.

3 - الالعاب التركيبية:

يظهر هذا الشكل من اشكال اللعب في سن الخامسة او السادسة حيث يبدأ الطفل وضع الاشياء بجوار بعضها دون تخطيط مسبق فيكتشف مصادفة ان هذه الأشياء تمثل نموذجا ما يعرفه فيفرح لهذا الاكتشاف و مع تطور الطفل النمائي يصبح اللعب أقل ايهامية و أكثر بنائية على الرغم من اختلاف الاطفال في قدراتهم على البناء و التركيب.

ويعد اللعب التركيبي من المظاهر المميزة لنشاط اللعب في مرحلة الطفولة المتأخرة (10-12) ويتضح ذلك في الألعاب المنزلية وتشييد السدود، فالاطفال الكبار يضعون خطة اللعبة، و محورها ويطلقون على اللاعبين اسماء معينة ويوجهون أسئلة لكل منهم حيث يصدرون من خلال الإجابات أحكاما على سلوك الشخصيات الاخرى و يقومونها.

ونظرا لأهمية هذا النوع من الألعاب فقد اهتمت وسائل التكنولوجيا المعاصرة بانتاج العديد من الالعاب التركيبية التي تتناسب مع مراحل نمو الطفل كبناء منزل او مستشفى او مدرسة أو نماذج للسيارات و القطارات من المعادن او البلاستيك او الخشب و غيرها.

4 - الالعاب الفنية:

تدخل في نطاق الالعاب التركيبية و تتميز بانها نشاط تعبيري فني ينبع من الوجدان و التذوق الجمالي في حين تعتمد الالعاب التركيبية على شحذ الطاقات العقلية المعرفية لدى الطفل و من ضمن الالعاب الفنية رسوم الاطفال التي تعبر عن التألق الابداعي عند الاطفال الذي يتجلى بالخربشة او الشخبطة scripling هذا الرسم يعبر عما يتجلى في عقل الطفل لحظة قيامه بهذا النشاط، ويعبر الاطفال في رسومهم عن موضوعات متنوعة تختلف باختلاف العمر، فبينما يعبر الصغار في رسمهم عن أشياء واشخاص وحيوانات مألوفة في حياتهم نجد أنهم يركزون أكثر على رسومهم الآلات والتعميمات ويتزايد اهتمامهم برسوم الأزهار و الأشجار و المنازل مع تطور نموهم.

وتظهر الفروق بين الجنسين في رسوم الاطفال منذ وقت مبكر فالصبيان لا يميلون إلى رسم الأشكال الانسانية كالبنات و لكنهم يراعون النسب الجسمية أكثر منهن، فبينما نجد أن الاطفال جميعهم يميلون الى رسم الاشخاص من جنسهم ما بين سن الخامسة والحادية عشرة، تشتمل أن الأولاد على الطائرات والدبابات والمعارك في حين تنذر مثل هذه الرسوم عند البنات ويمكن ان نرجع ذلك الى أسلوب التربية والتفريق بين الصبيان والبنات من حيث الأنشطة التي يمارسونها والألعاب التي يقومون بها، ومما يؤثر في نوعية الرسوم أيضا المستويات الاقتصادية و الاجتماعية للأسر إلى جانب مستوى ذكاء الأطفال.

5 - الألعاب الترويحية والرياضية:

يعيش الأطفال أنشطة أخرى من الألعاب الترويحية والبدنية التي تنعكس بإيجابية عليهم، فمنذ النصف الثاني من العام الأول من حياة الطفل يشد إلى بعض الألعاب البسيطة التي يشار إليها غالبا على أنها " ألعاب الأم Mother games لأن الطفل يلعبها غالبا مع أمه، وتعرف الطفولة انتقال أنواع من الألعاب من جيل لآخر مثل "لعبة الاستغماية" و" السوق" "الثعلب فات "و " رن رن يا جرس" وغير ذلك من الالعاب التي تتواتر عبر الأجيال.

وفي سنوات ما قبل المدرسة يهتم الطفل باللعب مع الجيران حيث يتم اللعب ضمن جماعة غير محددة من الأطفال حيث يقلد بعضهم بعضا و ينفذون أوامر قائد اللعبة و تعليماته، وألعاب هذه السن بسيطة وكثيرا ما تنشأ في الحال دون تخطيط مسبق و تخضع هذه الألعاب للتعديل في أثناء الممارسة، وفي حوالي الخامسة يحاول الطفل أن يختبر مهاراته بلعبة السير على الحواجز أو القفز على قدم واحدة أو "نط الحبل" وهذه الالعاب تتخذ طابعا فرديا اكثر منه جماعيا لأنها تفتقر إلى التنافس بينما يتخلى الاطفال عن هذه الالعاب في سنوات ما قبل المراهقة و يصبح الطابع التنافسي مميزا للالعاب حيث يصبح اهتماما لامتمركزا على التفوق و المهارة.

والالعاب الترويحية والرياضية لا تبعث على البهجة في نفس الطفل فحسب بل إنها ذات قيمة كبيرة في التنشئة الاجتماعية، فمن خلالها يتعلم الطفل الانسجام مع الآخرين وكيفية والتعاون معهم في الانشطة المختلفة، ويؤكد (دي بوا 1952 ص 370-371) على قيمة هذه الانشطة في التنشئة وفقا لمعايير الصحة النفسية:

"فهذه الانشطة تتحدى الطفل لكي ينمي مهارة أو يكون عادة وفي سياقها يستثار بالنصر ويبذل جهدا اكبر، وحينما لا تشترك الناس في صباهم في العاب رياضية فانهم يحصلون على تقديرات منخفضة وفقا لمقاييس التكيف الاجتماعي والانفعالي للناجحين، فمثل هؤلاء الاشخاص كثيرا ما يتزعمون الشغب ويثيرون المتاعب لأنه لم تكن لديهم الفرصة لأن يتعلموا كيف يكسبون بتواضع فإن أشخاصا كهؤلاء لا يحظون بميزة تعلم نظام الروح الرياضية الطيبة وهي لازمة للغاية لحياة سعيدة عند الكبار."

والواقع ان الالعاب الرياضية تحقق فوائد ملموسة فيما يتعلق بتعلم المهارات الحركية و الاتزان الحركي والفاعلية الجسمية لا تقتصر على مظاهر النمو الجسمي السليم فقط بل تنعكس ايضا على تنشيط الاداء العقلي و على الشخصية بمجملها.

فقد بينت بعض الدراسات وجود علاقة ايجابية بين ارتفاع الذكاء والنمو الجسمي السليم لدى الاطفال منذ الطفولة المبكرة وحتى نهاية المراهقة.

6 - الالعاب الثقافية:

هي أساليب فعالة في تثقيف الطفل حيث يكتسب من خلالها معلومات وخبرات. ومن الالعاب الثقافية القراءة والبرامج الموجهة للاطفال عبر الاذاعة و التلفزيون والسينما ومسرح الأطفال وسنقتصر في مقامنا هذا على القراءة.

إن الطفل الرضيع في العام الاول يحب أن يسمع غناء الكبار الذي يجلب له البهجة وفي العام الثاني يحب الطفل ان ينظر إلى كتب المصورة بألوان زاهية و يستمتع بالقصص التي تحكي عن هذه الصور هذا الى جانب ذلك تعد القراءة خبرة سارة للطفل الصغير وخاصة اذا كان جالسا في حضن أمه او شخص عزيز عليه كما يقول جيرسيلد، و يمكن تبين الميل نحو القراءة عند الاطفال في سن مبكرة حيث تجذبهم الكتب المصورة والقصص التي يقرؤها الكبار لهم ويحب الطفل في هذه السن الكتب الصغيرة ليسهل عليه الامساك بها.

وغالبا ما يميل الاطفال الصغار الى القصص الواقعية بينما ان اتجاه الأم نحو الخيال له تأثير هام في تفضيل الطفل للقصص الواقعية او الخيالية، و يفضل معظم الصغار القصص التي تدور حول الاشخاص و الحيوانات المألوفة في حياتهم ويميلون إلى القصص الكلاسيكية مثل (سندريلا وعلي بابا والاربعين حرامي) كما يميلون الى القصص العصرية التي تدور حول الفضاء والقصص الفكاهية والدرامية، ويميلون أيضا في سنوات ما قبل المدرسة بسبب ما يتصفون به من احيائية animism الى القصص التي تدور حول الحيوانات تسلك سلوك الكائنات الانسانية (ويلسون 1943).

ومع تطور النمو يتغير تذوق الطفل للقراءة اذ ان ما كان يستثيره في الماضي لم يعد يجذب انتباهه الآن، ومع نموه العقلي وازدياد خبراته يصبح اكثر واقعية، إن القدرة القرائية لدى الطفل تحدد ما يحب من القصص، والإهتمام الزائد بالوصف والحشد الزائد ما هو غريب على الطفل يجعل الكتاب غريبا عنه وغير مألوف لديه.

وتكتشف الدراسات أن الميل نحو القراءة عند الطفل تختلف من مرحلة(عمرية)لأخرى في سنوات المدرسة حيث يتحدد بموجبها أنماط الكتب التي يستخدمها.

ففي حوالي السادسة أو السابعة يميل الطفل إلى قراءة القصص التي تدور حول الطبيعة والرياح والأشجار والطيور كما أنه يهتم بحكايات الجن أو الشخصيات الخرافية التي تكون قصيرة وبسيطة.

وفي حوالي التاسعة والعاشرة من عمر الطفل يضعف إهتمامه بالحكايات السابقة ويميل إلى قصص المغامرة والكوميديا والرعب وقصص الأشباح، ومع نهاية مرحلة الطفولة تتعزز مكانة القراءة في نفوس الأطفال وخاصة لدى البنات، أما في مرحلة المراهقة تصبح الميول القرائية لدى المراهقين أكثر صقلا وأكثر إمتاعا من الناحية العقلية، فبينما يهتم الأولاد بالموضوعات التي تتعلق بالعلم والإختراع تهتم البنات بالشؤون المنزلية والحياة المدرسية، وفي المراهقة يصل الولع بالقراءة إلى ذروته، نتيجة للعزل التي يعاني منها

المراهقون، حيث ينهمكون في القراءة بغية الهروب من المشكلات التي تعترضهم من جهة وإلى زيادة نموهم العقلي والمعرفي من جهة أخرى.

ويظهر إهتمام المراهقين بالكتب التي تتحدث عن الأبطال التاريخيين والخرافيين، فبينما يهتم الأولاد في هذه السن بالإختراعات والمغامرات تهتم البنات بالكتب المتعلقة بالمنزل والحياة المدرسية والجامعية.

والواقع أن حب الكتاب والقراءة تمثل أحد المقومات الأساسية التي تقوم عليها فاعلية النشاط العقلي، لذا يتطلب ذلك تكوين عادات قرائية منذ الطفولة وأن تتأصل عند الأطفال مع إنتقالهم من مرحلة عمرية إلى مرحلة أخرى.

4 - اللعب البيدغوجي طريقة فعالة لبناء التعلمات:

تعريف البيداغوجيا : إنها نظرية عملية موضوعها التفكير في نظم التربية و طرائقها بنية تقدير قيمتها، وبالتالي افادة عمل المربين و توجيههم ، و بعد أن تضع المبادئ و تحدد الاهداف تاتي مرحلة اخرى حيث تنتقل النظرية الى الممارسة.

تعريف اللعب : هو نشاط يقوم به الاطفال لتنمية سلوكهم و قدراتهم العقلية و الجسمية والوجدانية. و يحقق في نفس الوقت المتعة و التسلية.

اللعب البيداغوجي : طريقة معتمدة في التدريس تدعو لاستخدام الطرق الفعالة، والي تعتمد على فاعلية المتعلم و نشاطه ، كما ترتكز على أسلوب التعلم باللعب باستغلال انشطة اللعب في اكتساب المعرفة وتقريب مبادئ العلم للاطفال وتوسيع آفاقهم المعرفية.

إن التربية بمفهومها التقليدي قد كرست دور المدرس كمركز للعملية التعليمية برمتها، فهو الذي يحرص على الشرح و التلقين و الإلقاء والعرض عوض حرصه على تنمية الذكاءات المتعددة لدى المتعلم.

أما بيداغوجية اللعب فهي بيداغوجيا تركز على استخدام الطرق الفعالة، التي تعتمد على فاعلية المتعلم ونشاطه، و تستحضره كأولوية أساسية في سيرورة الفعل التعليمي/التعلمي، وهو المحور الذي تدور حوله التعلمات التي يقوم ببنائها والإشراف على العملية التعليمية، أكثر من كونه شارحا لمعلومات الكتاب المدرسي.

يتضح مما سبق أن الالعاب البيداغوجية متى أحسن تخطيطها وتنظيمها و الإشراف عليها تؤدي دورا فعالا في تنظيم التعلم، وقد أثبتت الدراسات التربوية القيمة الكبيرة للعب في اكتساب المعرفة ومهارات التوصل إليها اذ ما أحسن استغلاله و تنظيمه.

إن نشوء القناعة بقدرة الطفل على اكتساب التعلمات خارج الاسلوب السلطوي المعهود، يعد خطوة أولى نحو تحديث الممارسة التعليمية، وجعلها أكثر انفتاحا على حاجيات الطفل ورغباته.

من هنا جاء الاهتمام باللعب البيداغوجي باعتباره نشاطا يبذل فيه اللاعبون جهودا كبيرة لتحقيق هدف ما في ضوء قوانين وقواعد معينة. و هو نشاط منظم منطقيا في ضوء مجموعة قوانين اللعب، حيث يتفاعل طالبان أو أكثر لتحقيق أهداف محددة وواضحة، لها ارتباط وثيق بما هو تربوي و تعليمي، مع مراعاة الجانب السيكولوجي. ويستهدف هذا النوع من اللعب فئة عمرية موحدة، وذلك بهدف تكوين مهارات وقدرات لدى جميع الاطفال مع تشريبه المعارف والقيم الكفيلة بتحقيق الغايات.

يتضح إذا ان اللعب يكسب قيمته التربوية اذا ما تم توجيهه على هذا الاساس، أي جعله نشاطا تربويا هادفا يحقق للطفل التكامل بين وظائف جسمه الحركية و العقلية. ولن تتأتى للعب هذه الوظيفة إلا إذا تمت ممارسته وفق قواعد محددة، و تضمن محتوى تعليمي معين وتوافر فيه عنصري المتعة والتسلية.

تتعدد أشكال وأنواع اللعب تبعا للمواقف التعليمية المتعددة و المتجددة داخل الفصل الدراسي، والتي يتم استثمارها في التنشيط البيداغوجي، كلعب الأدوار او المحاكاة التي تستهدف تنمية الجوانب العاطفية-الوجدانية والشعور بالغير، وتستهدف أيضا الجانب التخيلي التمثيلي لدى التلميذ أو كاللعب التنافسي الذي يستهدف تنمية روح المنافسة الفعالة و الإيجابية، و يتم عن طريق احترام القواعد والخصم، و قد يتم في إطار وضعية- مسألة (مشكل)، و من خصائصه انفتاح الوضعية على امكانات كثيرة للحل مما ينمي الذكاء، وقد تكون الوضعية ذات حل واحد لكن طرق الحل متعددة، أما اللعب الرمزي فينمي الجانب الرمزي الثقافي لدى التلميذ ويستثمر في الرياضيات و تناسبه الوضعيات المتغلقة.

يمكننا القول أنه إذا أردنا أن نحد من المظاهر السلبية المتفشية في نظامها التربوي كالهدر المدرسي والفشل والتأخر الدراسي فإنه علينا أن نجعل الدرس أكثر مرحا وإثارة و جاذبية، و لن يتأتى لنا ذلك إلا بوجود مدرسة منفتحة وإدارة متفتحة وطرق فعالة، تسمح بالتجريب التربوي و تنمي روح الابداع و التساؤل و البحث و الاكتشاف لدى المدرس و التلميذ على حد سواء.

5 - تقنيات دمج اللعب في التعلم : العاب تربوية

1 - لعبة فريق كرة القدم

- تتكون هذه اللعبة من فريق لكرة القدم معد من ورق الكرتون أو مجسمات من الألعاب.
- تستخدم هذه اللعبة في تعليم الجمع والطرح في الرياضيات.
- تطلب المعلمة من التلميذ أن يغمض عينيه ثم تخفي بعض اللاعبين إذا أرادت تعليم الطرح أو تضيف لاعبين إذا أرادت تعليم الجمع.

2 - لعبة ابحث مع أحمد.

- تستخدم هذه اللعبة للصف الأول في تعليم الأعداد ، حيث تطلب المعلمة من التلاميذ البحث عن عدد معين من الأشياء.
- تلجأ المعلمة لطرح اللعبة على هيئة مشكلة تعرض لها أحمد ويحتاج للمساعدة بالبحث عن الأشياء التي يريدها

- قد تكون مكعبات أو أدوات أو قطع نقدية ، أو صور أو أي شيء آخر.

3 - لعبة قصة وحرف

- تستخدم هذه اللعبة في تعليم الحروف وتقوية الذاكرة في نفس الوقت.

- تسرد المعلمة قصة قصيرة أو موقف قصير ، تتكرر فيه كلمات تبدأ بحرف معين أو أسماء حيوانات وردت في القصة وتبدأ بحرف معين.

4 - لعبة كرة السلة.

- تهدف هذه اللعبة إلى تركيب كلمات لها معان من الحروف.

- يعطى كل طالب كيسا من الكرات كل كرة مكتوب عليها حرف واحد.

- يرمي كل لاعب عددا من الكرات من مكان قريب والكرة التي تدخل السلة توضع جانبا.

- بعد الانتهاء من رمي الكرات يقوم الطالب بتكوين أكبر عدد من الكلمات التي يمكن أن تتكون من هذه الحروف

- يمكن استخدام نفس الكرات في الرياضيات مكتوب عليها أرقام بدلا من الحروف ، ويقوم الطالب بترتيبها تصاعديا وتنازليا.

5 - لعبة القرص الدوار:

عبارة عن قرصين من الفلين يتم تثبيتهما على قاعدة واحد في الخلف والقرص الآخر في الأمام بواسطة دبوس حتى يدوران ، القرص الخلفي يحتوي على رموز الأعداد والقرص الذي في الأمام يحتوي على أشياء ملصقة على دوائر كل دائرة مختصة بعدد محدد . يقوم التلميذ بمطابقة رمز العدد مع الدائرة المناسبة للعدد من القرص العلوي.

6 - لعبة الحيوان وكساؤه:

عبارة عن لوحة مقسمة إلى أربعة أقسام حسب نوع غطاء جسم الحيوان، يقوم الطالب بفرز صور الحيوانات المجسمة الموجودة

في الصندوق ويلصقها في مكانها المناسب حسب نوع غطاء جسمها.

7 - لعبة تمثيل البيانات بالاعمدة:

8 - لعبة سلال البيض:

- الخامات والمواد المستخدمة:

كرات صغيرة (تنس بعدد 100كرة) و وعاء وثلاثة أطباق فارغة وسلتان صغيرتان.

بطاقات يكتب فيها عمليات حسابية(جمع ، طرح).بدون ان يكتب فيها الناتج.

- كيفية إعدادها وصنعها:

1 - تنسخ الأعداد(1-100) وتلصق على الكرات .أو تكتب على الكرات مباشرة.

د رشيد ادارها بتصرف

2 - تجمع في الوعاء

- طريقة استخدامها:

يتم إخراج تلميذين اثنين ويعطى كل واحد منهما بطاقة ويقومان باستخراج حل المسالة من خلال اختيار الكرة المناسبة ووضعها في سلة ، ويعد التلميذ الذي ينتهي أولاً هو الفائز ثم يكلف بقراءة المسالة أمام التلاميذ فصله.

- الهدف التربوي:

- شد ذهن التلميذ وتنمية مداركه و إذكاء روح الحماسة فيداخله للتحليل والتركيب بمواد محسوسة متنوعة من بيئة بسيطة.

9 – لعبة تقريب الأعداد

المواد المستخدمة:

ورق من الكرتون المقوى الملون تغليف حراري ـ لاصق من الجهتين شفاف.

مرحلة الاستخدام:

فكرة العمل:

نرسم على ورقة من الكرتون المقوى جزء من خط الأعداد يظهر عليه مضاعفات العدد 10، جزء من خط الأعداد يظهر عليه مضاعفات العدد 100، جزء منخط الأعداد يظهر عليه مضاعفات العدد 1000، وتغلف حراريا .نقص عدد من الأسهم على ورق كرتون مقوى وندون عليه
مجموعة من الأعداد المؤلفة من منزلتين، ثلاث منازل ،أربع منازل ، وتغلف حراريا ثم تثبت جانبا على اللوحة باستخدام الأسهم . يطلب من التلميذ اختيار أحد الأسهم وتثبيته في موقعه الصحيح على خط الأعداد ثم تقريب العدد المدون على السهم إلى أقرب مضاعف من مضاعفات العشرة أو مائة أو ألف.

تثبت الإجابة الصحيحة في بطاقة التقويم الذاتي باللاصق * خلف اللعبة بحيث يطلع عليها الطالب بعد الانتهاء لتدقيق إجابته.

10 - لعبة المساحة والمحيط :

المود المستخدمة :

ورق من الكرتون المقوى (أو فلين) تغليف حراري - لاصق من الجهتين شفاف.

فكرة العمل:

يدون نص السؤال على ورقة من الكرتون المقوى كقاعدة، وتغلف حراريا.

نقص مجموعة من المربعات المتطابقة على ورق من الكرتون المقوى مغلف حراريا.

نرصف المربعات على القاعدة باستخدام اللاصق * بأي شكل تختاره التلميذة بحيث يتطابق ضلعي كل مربعين متجاورين.

يطلب من التلميذة حساب مساحة ومحيط الشكل باعتبار أن وحدة المساحة هي مساحة المربع المعطى,

ووحدة الطول هي طول ضلع المربع.

يطلب من التلميذة إعادة رصف نفس العدد من المربعات لتكوين شكل آخر،

ويطلب منها حساب مساحة ومحيط الشكل الجديد ومقارنتها بالحالة السابقة.

نغير عدد المربعات ويطلب من التلميذة إعادة رصفها لكوين شكل ثالث بحيث يكون له نفس المحيط في إحدى الحالتين السابقتين ويطلب منها مقارنة مساحته بمساحة الشكلين السابقين ، وهكذا يمكن للتلميذة أن تستنتج أن الشكلين الهندسيين يمكن أن يكون لهما نفس المساحة مع اختلاف المحيط أو يكون لهما نفس المحيط مع اختلاف المساحة.

تثبت الإجابة الصحيحة في بطاقة التقويم الذاتي باللاصق* خلف اللعبة، حيث تطلع عليها التلميذة بعد الانتهاء من الإجابة لتدقيق إجابتها.

11 - لعبة شجرة جدول الضرب:

هي عبارة عن رسم شجرة على لوح فلين ورسم مسائل ضرب على الأوراق الموجودة على الشجرة ، وعمل أوراق شجر من الورق المقوى.

في صندوق وكتابة نواتج لمسائل الضرب الموجودة على الشجرة ، ويقوم اللاعب بلصق الورقة المحتوية على الناتج الصحيح بجانب الورقة المحتوية على مسألة الضرب أو تحتها.

خاتمة:

إن الطرق التربوية الحديثة المتبعة في التدريس و من ضمنها بيداغوجية اللعب قد اثبت فعاليتها ونجاحها، فبذلا من أن تفرض على الولد من الخارج سوف تنمو من خلال حاجاته ورغباته، امكاناته على التعبير. فالمربي لم يعد يلجأ إلى نظام معياري " ورادع" يقوم على اساسه بالضغط والفرض. بل إنه يبحث عن مرجعيته في خطاب متكيف مع الفرد ومع المجتمع الذي يتطور فيه هذا الفرض.

إن الميزة الرئيسية للنظريات التربوية الحديثة تكمن في احترام الذات فهذا الاحترام يتضمن إذ ن اخد الكائن بعين الاعتبار، من حيث جديته و من حيث غرابته . و لا يتوقف عند الإصغاء الى الرغبات بل يذهب إلى ما قبل الرغبة و يستبق الطلب . فاحترام الذات يعني مساعدتها و ادخالها إلى مساحة الرغبة.

وهكذا يجد التربوي موقعه بين طلب من واجبه الإصغاء إليه ورغبة من واجبه أن يدفعه بتحريرها من الطلب.

إن النظريات الكلاسيكية كانت تحرص على إيقاف الاندفاعات الغريزية و تحويل مسار الحاجات، والنظريات

التربوية الحديثة تستخدم للتفاوض و المساعدة على الإنتقال الصعب من الطلب إلى الرغبة، من التعرف إلى الذات إلى الولادة لأجل الذات.

د رشيد ادبها بتصرف

التقويم

التربوي

تمهيد:

يعتبر التقويم التربوي أحد المكونات الأساسية والمرتكزات الهامة التي يقوم عليها النظام التربوي والتكويني، كما يعتبر وسيلة للكشف عن القدرات المعرفية والجسمية للتلاميذ، وذلك بإصدار حكم قيمة على نتائج القياس التربوي، أي مدى كفاية الدرجات التي تمثل تحصيل التلميذ أو ما يمتلكه من مقدرة معرفية وجسمية .وتتجلى وظيفة التقويم التربوي في التعرف على مستوى التحصيل المعرفي عند التلاميذ وإنجازاتهم، وتزويد المدرِّسين بمعطيات حول سير العمل التربوي، والمناهج البيداغوجية، كما يمكِّن السلطة التربوية من تقويم البرامج المقررة والمناهج المطبقة.

يعد التقويم من أهم عناصر المنظومة البيداغوجية، ومن المرتكزات الأساسية في العملية التعليمية-التعلمية ؛ لما له من علاقة أساسية مع الأهداف والكفايات المسطرة علاوة على كونه المعيار الحقيقي لتشخيص مواطن القوة والضعف في نظامنا البيداغوجي وتجاربنا الإصلاحية في مجال التربية والتعليم.

ويشكل التقويم البيداغوجي في العملية التعليمية التعلمية، ضمن المنهاج الدراسي، في إطار الديداكتيك العام، محور اهتمامات الفكر التربوي البيداغوجي المعاصر. ولقد أصبح في السنوات الأخيرة، يحتل مكانة بارزة في دائرة علوم التربية، يكاد يحتفل بحقل علمي خاص به، يتميز بموضوعه وأدواته المنهجية. وهذه الأهمية المتزايدة للتقويم في عصرنا، ترجع إلى عوامل خاصة، نذكر منها:

1 - تطور الأنظمة التربوية في المجتمعات الحديثة والمعاصرة.

2 - الاهتمام باقتصاديات التعليم وتنمية نتائجه في المجال التربوي.

3 - تقدم تقنيات القياس وأساليب التقويم الكمي للظواهر التربوية.

4 - ارتباط التقدم الحضاري في المجتمعات المعاصرة بوظائف التقويم البيداغوجي.

وقد تم الاعتقاد لزمن طويل ان الفشل الدراسي مرتبط اساسا بمردودية المتعلم وحده، لكن الدراسات الحديثة في علم النفس التربوي و علم الاجتماع التربوي و في الديداكتيك، اكدت ان ذلك قد يعود الى عوامل متعددة : طبيعة الاهداف، الطرائق، الوسائل الديداكتيكية نوعية البرامج و اساليب التقويم. وقد يتاثر ايضا بالمشاكل النفسية و الاجتماعية التي قد يمر بها المتعلم او المدرس. ومن هنا ظهر تصور جديد للتقويم ينبغي ان يفحص كل المكونات المحيطة بالعملية التعليمية – التعلمية.

تواجه منظومة التعليم في الآونة الأخيرة ضغوطاً وتحديات تتمثل في الزيادة المستمرة للقوى الداخلية والخارجية المؤثرة على استقرارها ، و ذلك بما يشهده العالم من تغيرات جذرية ، فهذا التقدم العلمي والتكنولوجي قد قلص المسافات ليس بين الدول فحسب بل بين الكواكب أيضاً ، ووجوه التغيير تهدد الإنسان بمقدار ما تبدو واعدة ، لذلك لا يعتق الإنسان من القلق إلا إحساسه بتقويم عمله، وتقويم الأمور في المجتمعات تحكمها رؤى عديدة المقاصد ، وهي في المقام الأول (رؤى أخلاقية) ، ولكن الفارق كبير بين التقويم والأخلاق

، فالتقويم يسعى لتحقيق مردود أوفر حتى عندما يلتفت إلى العلاقات الإنسانية ، بينما الأخلاق تركز على العلاقات الإنسانية حتى لو كانت أخلاق المنفعة.

وقد اتفق الدارسون للتقويم على مفهوم واحد له في الإجمال ، ولكنهم اختلفوا في نظرياته وعملياته ، واستراتيجياته ، فأبرزوا كثيراً من الفوارق في أساليبه وطرقه وأنماطه.

ويمثل التقويم في النظام التربوي ككل وفي البرنامج المدرسي والإدارة المدرسية أهمية كبرى في نجاح العملية التعليمية، وهذا ما يحاول الباحث هنا استعراضه ، حيث يمثل التقويم أحد أهم المداخل الحديثة لتطوير التعليم، فمن خلاله يتم التعرف على أثر كل ما تم التخطيط له وتنفيذه من عمليات التعليم والتعلم، ونقاط القوة والضعف فيها، ومن ثم اقتراح الحلول التي تساهم في التأكيد على نقاط القوة وتدعيمها، وتلافي مواطن الضعف وعلاجها ، ومن هنا يعرف التقويم التربوي بأنه " العملية التي تستخدم فيها نتائج عملية القياس الكمي والكيفي، وأي معلومات يُحصل عليها بوسائل أخرى مناسبة، في إصدار حكم على جانب معين من جوانب شخصية المتعلم، أو على جانب معين من جوانب المنهج، واتخاذ قرارات بشأن هذا الحكم بقصد تطوير أو تحسين هذا الجانب من شخصية المتعلم، أو عنصر المنهج."

وإن المتأمل في التقويم التربوي ليجد تطوراً في مفهومه فلم يعد منصباً على الطلاب فحسب بل أصبح شاملاً في منهجيته بحيث يتناول العملية التعليمية بكافة جوانبها ومتغيراتها من طلاب ومعلمين ومشرفين ونظم إدارية ومناهج..

1 – مفهوم التقويم :

لغة :

قوّم الشيء يعني وزنه وقدّره وأعطاه ثمنًا معيّناً وتعني الكلمة كذلك صوبّه وعدّله ووجّهه نحو الصواب.

جاء في لسان العرب لابن المنظور: قوم: أزال عوجه وكذلك أقامه. وقوام الأمر: نظامه وعماده. وقوم السلعة: قدرها، والقيمة: ثمن الشيء بالتقويم.

فالتقويم لغة معناه الوزن والتقدير والتعديل والإصلاح مشتقة من الفعل "قوم" المتاع جعل له قيمة معلومة.

في القاموس الفرنسي Le rebert: كلمة قوم (Evaluer) تعني بحث بدقة أو بارتياب عن القيمة أو الثمن .

اصطلاحا (بيداغوجيا):

تعددت تعاريف التقويم وسنقتصر هنا على ذكر البعض منها:

- يقول دولانشير : التقويم هو " العملية المنظمة التي تهدف الى تحديد وقياس الجوانب التي حققها التلاميذ أثناء تطبيق الأهداف التربوية " .

- يعرفه محمد الدريج ب : " التقويم التربوي هو الجمع المنظم للمعلومات قصد معرفة مدى حدوث لدى التلاميذ ، بعض التغييرات المقصودة والمتضمنة في الأهداف ، ومراقبة مستواها لدى كل تلميذ وإصدار الحكم الملائم واتخاذ القرارات المناسبة "

- يقدم لنا عبد الكريم غريب تحديدا لمفهوم التقويم ، وهو كما يلي : " إنه مجموعة من الإجراءات والعمليات المستعملة لأدوات من طرف شخص تكلف بتعليم فئات معينة أو بشخص آخر أو المتعلم ذاته ، والتي تكون مبنية بكيفية تمكن المستهدف من أداء مهام ، أو الجواب عن أسئلة أو تنفيذ انجازات يمكن فحصها من قياس درجة تنفيذها وإصدار الحكم عليها وعلى منفذها واتخاذ قرار يخص عملية تعليمية ذاتها ".

- يفيد في المجال البيداغوجي: " إصدار حكم على مدى وصول العملية التعليمية إلى أهدافها وتحقيقها لأغراضها والكشف عن مختلف الموانع والمعيقات التي تحول دون الوصول إلى ذلك، واقتراح الوسائل المناسبة من أجل تلافي هذه الموانع".

و بهذا المعنى، لا يبقى التقويم مجرد إصدار أحكام قيمة على المتعلمين التي تتراوح بين الجودة والضعف، بل يكون التقويم مرادفا لقياس مستوى المتعلم ومردوديته. ولكنه عملية أشمل، تتعلق بصيرورة التعليم والتعلم، وإن كان البعض يعتبر التقويم قياسا، ذلك أن القياس مجموعة من المثيرات نضبط بها بطريقة كمية، مجموع عمليات عقلية أو سمات نفسية... وتتحول النتائج المحصل عليها إلى قيم كمية وتسمى درجات.

وعلى العموم ، فإن معظم التعريفات المقدمة لمفهوم التقويم ، تتفق على مجموعة من الإجراءات هي :

- تحديد موضوع التقويم وأهدافه
- البحث عن أداة التقويم والملائمة
- اجراء التقويم واستعمال الأداة ،أسئلة ، تمرين ،....
- تصحيح انجازات التلاميذ
- معالجة المعلومات المحصل عليها واتخاذ القرارات التصحيحية.

ويمكن أن نستنتج من خلال ما سبق أن :

- التقويم جملة من الاجراءات التي نقوم بها لجمع المعلومات حول سيرورة التعليم والتعلم .
- التقويم فحص وتشخيص لمختلف الأداءات والانجازات ثم اصدار حكم بصددها .
- التقويم هو نتيجة قياس الفرق بين الأهداف المسطرة والنتائج المحققة .
- التقويم تقدير بواسطة نقطة، وهو يعتمد طريقة معينة أو مقاييس تدخل في سلوك معين أو إنتاج ما
- التقويم عملية جمع وتصنيف وتحليل وتفسير بيانات أو معلومات كمية أو كيفية، عن ظاهرة أو موقف أو سلوك بقصد استخدامها في إصدار حكم أو اتخاذ قرار بخصوص الشيء الذي يقوم .

- التقويم سيرورة تهدف إلى تقدير المردودية الدراسية وصعوبات التعلم عند شخص، بكيفية موضوعية، بالنظر إلى الأهداف الخاصة؛ وذلك من أجل اتخاذ أفضل القرارات الممكنة المتعلقة بتخطيط مساره المستقبلي .

و يستنتج من هذا التعريف أن التقويم البيداغوجي عبارة عن سيرورة منهجية تتوخى تقدير التحصيل الدراسي لشخص معين وتشخيص صعوبات التعلم التي تعيق نموه المعرفي، وذلك بالنظر إلى المنهاج المسطر، بهدف إصدار الحكم المناسب واتخاذ أفضل القرارات المتعلقة بتخطيط المستقبل الدراسي للمتعلم (ة) .

2 – علاقة التقويم بالتقييم و بالقياس والدوسيمولوجيا :

أ - التقويم والتقييم :

التقييم هو اصدار حكم على شخص معين أو مجموعة من الأشخاص مثل : ناجح ، راسب ، متفوق ، ضعيف .... دون التعرض للأسباب التي أدت الى النجاح والاستفادة منها والعوامل التي أدت الى الفشل لتفاديها في المستقبل .

يمكن أن نلاحظ أن هناك خلط في استعمال كلمتي التقويم والتقييم حيث يعتقد الكثيرون بأن كليهما يعطي نفس المعنى مع العلم أنهما يفيدان في بيان قيمة الشيء الا أن كلمة التقويم صحيحة لغويا وهي الأكثر انتشارا في الاستعمال بين الناس كما أنها تعني بالاضافة الى بيان قيمة الشيء ،تعديل أو تصحيح ما أعوج منه

ب - التقويم والقياس :

مفهوم القياس :

هناك عدة تعريفات لمفهوم القياس نذكر منها :

- يقول دولانتشير " القياس هو اعطاء قيمة كمية لإنجاز التلميذ تترجم نوعا من الحكم على ذلك الانجاز ودرجة التحكم فيه ويتطلب القياس شرطين أساسيين هما الموضوعية والدقة "
- في معجم علوم التربية ، القياس هو "عملية اعطاء أرقام للسلوكات الانسانية بناء على قواعد معينة "
- هو العملية التي يتم بوساطتها التعبير عن الخصائص والسمات بالأرقام.
- هو الرقم أو الرمز الذي يحصل عليه الطالب نتيجة إجابته عن الأسئلة.
- هو مقارنة أشياء معينة بوحدة أو مقدار معياري منه ، بهدف معرفة عدد الوحدات المعيارية التي توجد فيه.
- هو العملية التي يتم بها تقدير شيء ما تقديرا كميا في ضوء وحدة قياس معينة أو نسبة إلى أساس معين.

ج - التقويم والدوسيمولوجيا: Docimologie

مفهوم الدوسيمولوجيا Docimologie :

كلمة مشتقة من أصل يوناني Dokiné ومعناها اختبار و Logie وتعني علم .

ويعرفها لوجندر بأنها " علم القياس والتقويم في مجال التربية موضوعه اعداد أدوات القياس وتأويل المعلومات المحصل عليها وتصرفات الممتحنين " .

يقصد بهذا المفهوم، حسب بيرون Pieron، في كتاباته السيكولوجية : " الدراسة النقدية والتجريبية لطرق الامتحانات الكلاسيكية القائمة على اختبارات في شكلها الذاتي اللاعلمي ". الشيء الذي يعبر عنه واقع التقويم في عدد من البلدان، ومنها المغرب، حيث لا يزال التقويم يهتم بالدرجة الأولى بالمتعلم. فإليه وحده ترجع مسؤولية النجاح أو الفشل والتقصير. لهذا، ظهرت عدة مساوئ كانت بمثابة الحافز، لإعادة النظر في أهداف التقويم ووسائل القياس المستعملة. ونذكر من ذلك بعض العيوب والسلبيات، منها:

- إن الامتحانات التقليدية لا تقيس سوى الجانب المعرفي والتحصيلي فقط من شخصية المتعلم، وتهمل الجوانب الأخرى.
- تفرض سلطوية المدرس وطغيان الذاتية في التصحيح.
- ينعدم فيها التقنين والموضوعية.
- نشاط المتعلم موجه نحو النقطة كغاية.
- التعامل مع المعرفة، تعامل منفعي والارتباط بالآخرين، مما يؤدي إلى الغش والخداع.
- انعدام الصدق والصلاحية والثبات.

مهمة الدوسيمولوجيا هي الدراسة العلمية لأساليب الامتحان ومسألة تنقيط تلك الامتحانات ، فهي تعمل على مد المقوم بأدوات علمية حول الامتحانات والاختبارات قصد تحقيق الموضوعية وجعلها تتسم بمعايير الصدق والثبات والموضوعية .

3 - أهمية التقويم ووظائفه وأدواره :

أ - أهميته :

هناك عدة نقاط تبرز من خلالها أهمية التقويم ، وخطورة الأدوار التي يلعبها في المجال التربوي ويمكن إجمالها في آلاتي:

- ترجع أهمية التقويم إلى أنه قد أصبح جزءا أساسيا من كل منهج ، أو برنامج تربوي من أجل معرفة قيمة ، أو جدوى هذا المنهج . أو ذلك البرنامج للمساعدة في اتخاذ قرار بشأنه سواء كان ذلك القرار يقضي بإلغائه أو الاستمرار فيه وتطويره . بما أن جهود العلماء والخبراء لا تتوقف في ميدان التطوير التربوي فإن التقويم التربوي يمثل حلقة هامة وأساسية يعتمدون عليها في هذا التطوير.
- يؤدي التقويم للمجتمع خدمات جليلة ، حيث يتم بوساطته تغيير المسار ، وتصحيح العيوب ، وبها تتجنب الأمة عثرات الطريق ، ويقلل من نفقاتها ويوفر عليها الوقت ، والجهد المهدورين.
- لأن التشخيص ركن أساسي من أركان التقويم فإنه يمكننا القول بأن هذا الركن يساعد القائمين على أمر التعليم على رؤية الميدان الذي يعملون فيه بوضوح وموضعية سواء كان هذا الميدان هو الصف الدراسي ، أو الكتاب ، أو المنهج ، أو الخطة ، أو حتى العلاقات القائمة بين المؤسسات التربوية وغيرها من المؤسسات الأخرى.

- نتيجة للرؤية السابقة فإن كل مسؤول تربوي في موقعه يستطيع أن يحدد نوع العلاج المطلوب لأنوع القصور التي يكتشفها في مجال عمله مما يعمل على تحسينها وتطويرها.

- عرض نتائج التقويم على الشخص المقوم ، وليكن التلميذ مثلا يمثل له حافزا يجعله يدرك موقعه من تقدمه هو ذاته ومن تقدمه بالنسبة لزملائه ، وقد يدفعه هذا نحو تحسين أدائه ويعزز أداءه الجيد.

تعتبر المدرسة مجالا حقيقيا لترسيخ القيم الأخلاقية وقيم المواطنة وحقوق الإنسان وممارسة الحياة الديموقراطية،

والتقويم يرسخ مجموعة من القيم تتجلى في:

العدل : النزاهة والموضوعية والمصداقية والحد من الأحكام المسبقة ...إلخ. .

المساواة : تكافؤ الفرص وعدم التمييز في جميع تجلياته. .

الإنصاف : استحضار الفوارق الفردية، وجعل التقويم مناسبا للمستوى الحقيقي للمتعلمات والمتعلمين ...إلخ.

<u>ب – وظائفه :</u>

وأما وظائفه فتتجلى فيما يلي:

الوظيفة التوقعية (التقويم التنبئي) : ترتبط بتوقع النجاح المحتمل لاحقا .

الوظيفة التشخيصية : تهتم بمعرفة الأسباب التي عرقلت التحصيل الجيد، وتشخيص الصعوبات المرتبطة بذلك .

الوظيفة التكوينية : تهتم باكتشاف أخطاء المتعلمات والمتعلمين، وتشخيص الصعوبات المرتبطة بذلك خلال مختلف مراحل التعلم، ومعالجتها فوريا .

الوظيفة الجزائية : تكون في نهاية مرحلة دراسية، وتتجلى في عملية تحديد مستوى اكتساب المتعلم(ة) للكفايات المسطرة في المنهاج الدراسي واتخاذ القرارات المناسبة.

يهدف التقويم البيداغوجي، من خلال هذه الوظائف، إلى تقديم إجابات عن أسئلة من قبيل:

ما مستوى المتعلم(ة) ؟

ما هي حاجاته ؟

ما مواطن الضعف والقصور في عملية تعليمه وتعلمه؟

ما صعوبات المسار التعليمي للمتعلم(ة) ؟

ما العوائق التي تحول دون التحصيل الجيد للمتعلم(ة) ؟

ماهي الإجراءات العلاجية المتخذة ؟

...إلخ .

<u>ج – أدواره :</u>

- يشخص للمدرسة وللمسؤولين عن مدى تحقيقهم للأهداف التي وضعت لهم ، أو مدى فشلهم . وهو بذلك يفتح أمامهم الباب لتصحيح مسارهم في ضوء الأهداف التي تغيب عن عيونهم .

- معرفة المدى الذي وصل أليه المتعلمون ، وفي اكتسابهم لأنواع معينه من العادات والمهارات التي تكونت عندهم نتيجة ممارسة أنواع معينة من أوجه النشاط.

- التوصل إلى اكتشاف الحالات المرضية عند الطلاب في النواحي النفسية ، ومحاولة علاجها عن طريق الإرشاد النفسي ، والتوجيه ، وكذلك اكتشاف حالات التخلف الدراسي وصعوبات التعلم ، ومعالجتها في حينها .

- وضع يد المعلم على نتائج عمله ، ونشاطه بحيث يستطيع أن يدعمها ، أو يغير فيهما نحو الأفضل سواء في طريق التدريس ، أو أساليب التعامل مع الطلاب . .

- يساعد التقويم القائمين على سياسة التعليم على أن يعيدوا النظر في الأهداف التربوية التي وضعت مسبق بحيث تكون أكثر ملاءمة للواقع الذي تعيشه المؤسسات التعليمية.

- للتقويم دور فاعل في توجيه الأستاذ لمتعلميه بناء على ما بينهم من فروق تتضح أثناء عمله معهم.

- يساعد التقويم على تطوير الناهج ، بحيث تلاحق التقدم العلمي والتربوي المعاصر.

4 - مجالات التقويم:

تشمل مجالات التقويم:

- تقويم المدرس .
- تقويم المتعلم .
- تقويم المنهج .
- تقويم الإدارة التربوية .

5 - أهداف القياس والتقويم

ولا يمكن للمسؤول التربوي أو المختص النفسي أو الاجتماعي أن يتخذ قراراً سليماً مبنياً على إمكانيات الفرد وأدائه دون قياس وتقويم "كمّي" دقيق لهذه الإمكانيات وهذا الأداء. على أن هذا التحديد الكمي للظواهر ليس غاية في حد ذاته، وإنما هو وسيلة لتحقيق أهداف معينة .

ومن أهم أهداف "القياس والتقويم" مايلي:

1 - تحديد الخصائص الشخصية والنفسية والعقلية للإنسان وتصنيفها؛ بهدف التعرّف على مختلف جوانبها وتبيّن المتغيرات المتعلقة بها؛ وذلك للوصول إلى القوانين التي تحكم سلوكنا وقدراتنا العقلية بوصفنا أفراداً، وبالتالي سلوكنا الجمعي بظواهره النفسية والتربوية والاجتماعية.

2 - الحصول على معلومات محددة تفيد المجتمع بمستوياته كافة: العام والخاص والفردي . فالمسؤول في المجال التربوي والمجال النفسي والمجال الاجتماعي وغيرها من المجالات ؛ يتعيّن عليه بحكم عمله الوفاء بمطالب معينة .فهو مطالب، في مجال التربية مثلاً، بتوجيه الطلاب وفقاً لقدراتهم ، و تشكيل فصول دراسية يتجانس أفرادها في مستوى أدائهم. وهو مطالب في الوقت نفسه بتشخيص الحالات غير السويَّة لتتلقى ما تتطلبه من علاج أو رعاية. ومن واجبه، أيضاً، أن يسعى لجعل استثمارات المجتمع في مجالات التعليم والتدريب والعلاج مجزية؛ بتحديد القنوات المناسبة لها.

3 - الاختيار والتصنيف، ويقصـد به تحـديد مستويات الأشخاص في سمات معينة وتصنيفهم وفقاً للمجال المناسب لكل منهم سواء تعلق ذلك بالنواحي العملية أم التعليمية كالقبول في تخصصات معينة في التعليم العالي . وتظهر سلامة قرارات الاختيار والتصنيف ومصداقيتها؛ عند توافر (أو عدم توافر) التوافق بين المقاييس ونتائجها التي اتخذت على ضوئها القرارات وبين أداء الأشخاص في المجالات العملية أو العلمية التي وجـــــهوا إليها.

4 - الكشف عن فعالية الجهاز الإداري أو التربوي في البرامج والأقسام العلمية والإدارية وغيرها، والتأكد من صحة القرارات التي اتخذت، إلى جانب الاطمئنان على مستوى البرامج التي تقدمها الجهات أو المؤسسات التربوية.

5 - التعرَّف على المســـتوى العـلمي للطــــلاب في المهارات والقدرات الأساسية، وما قد يعتريها من تغير وتحول عبر السنين.

6 - تمكـــين الأســـر من الاطـــلاع على مســـتويات أبنائهم الطلبة من مصادر معلوماتية متعددة، إضافة إلى التقويم المدرسي.

7 - تشخيص العملية التعليمية واكتشاف ما تعانيه من مشكلات آنية، وما قد يعتريها من عوائق مستقبلية، من مســتوى المؤســسة الواحدة إلى التعليم على مستوى الدولة.

8 - تزويد المرشدين والمربين بمعـلومات عن التلاميذ؛ تساعدهم في حسن توجيههم تربوياً ومهنياً.

9 - تحديد مستويات أداء عناصر العملية التربوية: المعلم والكـتاب.. إلخ؛ من خـــلال الكــشف عن أداء الطلاب أنفسهم.

10 - فـحص الأهلية. ويقصـد به تـحديد مـا إذا كانت تتوافر في الفرد الأهلية والشروط اللازمة لتولي مهمة معينة أو الانخراط في عمل معين مثل الطب والتعليم وغيرهما.

ومما سبق يتضح، جلياً، أن لـ"القياس والتقويم" مرتكزات وأبعاد متعددة؛ وأن مجالات اشتغاله تتوزع بين عامة وخاصة. ويمكن تلخيص أهميته في المجال التربوي في أنه يوفر معلومات موضوعية عن المؤسسات التربوية. ذلك النوع من المعلومات الذي من شأنه الإسهام في حل المشكلات أو نواحي القصور العلمية والتربوية القائمة

وتحسين الأداء الآني، والتأسيس لرسم خطط مستقبلية ذات أهـــداف واســـتراتيجيات مرحـــلية واضـــحـــة وذاتية الانضباط.

6 - الفرق بين القياس والتقييم والتقويم:

يتبادر إلى ذهن بعض التربويّين أنّ القياس والتقييم والتقويم هي مفاهيم مترادفة، أو أنّها تؤدّي إلى مفهوم معنويّ واحد، والصحيح أن بينها فروقاً واضحة، وذلك على النحو التالي:

القياس :

وصف كمّيّ لظاهرة أو جوانب متعدّدة . ويعبّر عن ذلك عددياً . فعندما يحصل التلميذ أحمد على 90 درجة من 100 فهذا قياس ، أما إذا قلنا إنّ أحمد حصل على تقدير ممتاز فهذا تقييم، حيث أصدرنا حكماً على تحصيل أحمد في حدود مستوى معيّن وصل إليه وهو مستوى ممتاز .هذا المستوى تمّ تحديده من قبل كمعيار، فمن يحصل على درجة 90 فأكثر سوف يأخذ تقدير ممتاز، لهذا فالقياس سابق للتقييم وأساس له. وتستخدم في القياس أدوات مثل الاختبارات .

التقييم :

إصدار حكم على قيمة الأشياء أو الأفكار أو الجوانب أو الاستجابات لتقدير مدى كفاية هذه الأشياء ودّقتها وفاعليّتها، على أن يتمّ هذا الحكم في ضوء مستوى أو محكّ أو معيار معيّن. ويتمّ تقييم التلميذ أحمد في ضوء المستويات المحدّدة من قبل مثل: ضعيف، مقبول، جيّد، جيّد جدّاً، ممتاز.

التقويم :

التعديل والإصلاح بعد التشخيص، لذا فالتقويم هو الأعمّ والأشمل من بين المصطلحات الثلاثة. والمصطلحات الثلاثة يمكن أن تكون الفروق بينها على النحو التالي:

إنّ القياس وصف، والتقييم إصدار حكم، أمّا التقويم فهو تعديل.

ولتوضيح العلاقة بينها يمكن ضرب المثال التالي:

نفترض أنّ معلماً ما قام بإجراء اختبار لأحمد وتلاميذ صفّه فحصل أحمد على 60 درجة من 100، فهذا يعني قياساً لمستواه في التحصيل، ولا يعني شيئاً محدّداً من حيث التفوّق أو التأخّر. ولتوضيح معنى هذه الدرجة فإنّنا نقوم بعمليّة التقييم فنقول إنّه يستحقّ درجة مقبول في ضوء مستويات محدّدة من قبل، أما إذا قام المعلّم بتعديل مستوى أحمد وإصلاح جوانب القصور وتدعيم جوانب القوّة في مستواه التحصيليّ فإنّه يقوم بعمليّة التقويم .

7 - أهداف تقويم المعلّم للمتعلّمين:

يُعتبر تقويم المعلّم لمتعلّميه من أهمّ ميادين التقويم التربويّ إن لم يكن أهمّها جميعاً .فالمعلّم يلجأ إلى تقويم متعلّميه للحصول على معلومات وملاحظات متعدّدة عن هؤلاء المتعلّمين من حيث مستوياتهم التحصيليّة والعقليّة المختلفة، وذلك حتى يستخدمها في توجيه عمليّة التعلّم التوجيه السليم. ويمكن تلخيص الأهداف التي يحاول المعلّم تحقيقها من تقويمه للمتعلّمين في النواحي الآتية :

1 - الحكم على قيمة الأهداف التعليميّة الّتي تتبنّاها المدرسة والتأكّد من مراعاتها لخصائص وطبيعة الفرد المتعلّم ولفلسفة وحاجات المجتمع وطبيعة المادّة الدراسيّة. كما يساعد التقويم على وضوح هذه الأهداف ودقّتها وترتيبها حسب الأولويّة.

2 - اكتشاف نواحي الضعف والقوّة وتصحيح المسار الّذي تسير فيه العمليّة التعليميّة، وهذا يؤكّد الوظيفة التشخيصيّة العلاجيّة معًا للتقويم التربويّ .

3 - مساعدة المعلّم على معرفة تلاميذه فرداً فرداً والوقوف على قدراتهم ومشكلاتهم، وبهذا يتحقّق مبدأ الفروق الفرديّة.

4 - إعطاء المتعلّمين قدرًا من التعزيز والإثابة بقصد زيادة الدافعيّة لديهم لمزيد من التعلّم والاكتشاف.

5 - مساعدة المعلّمين على إدراك مدى فاعليّتهم في التدريس وفي مساعدة المتعلّمين على تحقيق أهدافهم. وهذا التقويم الذاتيّ من شأنه أن يدفع بالمعلّم إلى تطوير أساليبه وتحسين طرقه وبالتالي رفع مستوى أدائه.

8 - معايير التقويم الناجح:

يجب أن تتوفّر في عمليّات التقويم ليكون ناجحاً ومحقّقاً للغرض منه، جملة أمور :

1 – الصدق :المقصود به هو أنّ الأداة تقيس ما صمّمت له، فإذا صمّمنا اختباراً يقوّم قدرة المتعلّم في الحساب فيجب أن يقيس فعلًا قدرة المتعلّم على إجراء العمليّات الحسابيّة.

2 - الثبات :والمقصود به أنّه إذا ما أعيد إعطاء الاختبار لمجموعة متكافئة من المتعلّمين فإنّه يعطي نفس النتائج تقريباً.

3 - الموضوعيّة :وتعني عدم تأثّر نتائج الاختبار بالعوامل الشخصيّة للمقوّم واحتكامه إلى معايير واضحة ومحدّدة في تحليل وتفسير نتائج الاختبار وأداء التقوي

9 - أسس عملية التقويم وعلاقتها بعملية التدريس:

لتحديد قيمة هذه العملية التقويمية وبيداغوجيا وديداكتيكيا، يجب أن نلم بمكونات العملية التعليمية التي لا يمكن الإستغناء عنها أثناء هذه العملية :

1 - المدرس :

- أن يكون له استعداد كافي.

- أن يعطي الأولوية للمادة، لأنها محور عملية التقويم.

- أن يسهر على تنمية شخصية المتعلم، لأنه محور العملية التعليمية والتقويمية ككل.

- أن يكون عارفا بعلوم التربية، وخاصة، المبادىء التي تهم ديداكتيكية التقويم.

- عليه أن يخفف من جو الرهبة والخوف والقلق والتشاؤم المرتبط بالإمتحانات.

- عليه أن يتمكن من فهم المادة الدراسية ومعرفة جيدة لجوانب السلوك الإنساني

2 - المتعلم :

على التقويم أن يشمل جميع جوانب النمو والخبرة لدى المتعلم، لأنه هو محور عملية التقويم. وأن هذا الأخير، سوف يكشف عن قوته أو ضعفه. لذلك وجب أن ينصب هذا التقويم على كل ما يتصل بالمتعلم وما يمتاز به في حالة التقويم.

3 - المادة :

كي تكون العملية التعليمية تغذية راجعةFeed back ، تمكن المتعلم من تعديل وإعادة تنظيم جهوده التعليمية. فعلى المدرس أن يقدم المادة التي هي الوسيلة التي تحقق عملية التقويم بشكل بيداغوجي سليم وواع، يخضع لشروط أو خصائص محددة هادفة.

10 - الخطوات الرئيسية في عملية التقويم التربوي:

تختلف الممارسات التقييمية في التربية الحديثة عن الأساليب التقليدية المتبعة في أن الأولى تطور وتنجز على أسس تربوية ومنطقية هادفة ذات ارتباط وثيق بكل ما يتصل بالتعليم والتعلم ، أما أساليب التقييم التقليدي فتتم في الغالب بشكل اجتهادي وتتدخل فيها عوامل شخصية مؤقته تخص المعلم أو المشرف أو النظام الإداري بالمدرسة ، هادفة في أغلب الأحيان إلى معرفة سريعة لما هو عليه المعلم أو تلاميذه من قوة أو ضعف . أي ينقص التقييم التقليدي في العادة الخطوات الرئيسية للتقويم التي ينبغي اتباعها ، لتكون نتائج التقويم دقيقة،ويمكن الاعتماد عليها كتغذية راجعة للعملية التعليمية و هذه الخطوات هي:

1 - تحديد هدف التقويم:

يساعد تحديد الهدف من التقويم في رسم الخطط التي تؤدي إلى الابتعاد عن العشوائية،وفي تحديد الوسائل التي تستعمل في تنفيذ تلك الخطط فضلاً عن الاقتصاد في الوقت والجهد والمال،والهدف التقويمي ينبغي أن يتسم بالدقة والوضوح وألا يكون قابلاً للتأويل،وأن يركز على المجال المراد قياسه فعلاً.

2 - الإعداد والتخطيط:

في ضوء الأهداف من عملية التقويم نهيء أدوات القياس اللازمة لعملية التقويم،مثل الاختبارات ووسائل القياس المختلفة من سجلات وتقارير..،ونعد خطة مفصلة تتضمن توقيت التطبيق وتحديد العينات (سواء أكانوا طلبه أم كتباً أم بيانات،وماشابه ذلك) والكوادر الفنية والإدارية التي تطبق ذلك.

3 - جمع المعلومات:

اعتماداً على أدوات القياس ووسائله ، وفي ضوء خطة التقويم يتم جمع المعلومات بموضوع التقويم ، حيث تتضمن هذه الخطوات تطبيق الاختبارات والمقاييس على من يستهدفهم التقويم ، ثم نسجل هذه البيانات بطريقة واضحة تساعد في سرعة قراءتها ومقارنتها بغيرها من المعلومات.

4 - تحليل البيانات:

في هذه الخطوة يتم تحليل البيانات تحليلاً عملياً دقيقاً، واكتشاف العلاقات المتداخلة بين الوسائل المتنوعة المستغلة في التقييم، وذلك لاختيار أجداها منفردة أو مجتمعة في علميات التقييم المقبلة.

5 - تفسير البيانات واستخلاص النتائج:

ويتم تفسير البيانات تفسيراً واضحاً ومبسطاً على أساس المعايير المتضمنة في الأهداف، مع تحديد مواطن القوة أو ما يحتاج إلى علاج. واستخلاص أهم النتائج تمهيداً لإصدار القرار.

6 - رفع التوصيات:

وترفع توصيات بناءة وعلمية إلى الجهات المعنية باتخاذ القرار.

7 - إصدار القرارات:

وفيها تُقوم العملية التعليمية إعتماداً على النتائج التي تم التوصل إليها من قبل المعنيين بعد أن يتم تزويدهم بأهم التوصيات والمقترحات التي افرزتها النتائج،ويتخذون القرار أوالقرارات الأنسب والأفضل. (كاظم،2001،ص34) .

أهداف التقويم في المدرسة الحديثة:

عند الحديث عن المدرسة الحديثة بوصفها الجهة المنفذة للخطة التربوية المشتملة على الأهداف التربوية نجد إن من أبرز أهداف التقويم التربوي فيها مايلي:

1 - إعادة النظر في الأهداف التربوية وفي الكتاب المدرسي وفي طرائق واساليب التدريس.

2 - تزويد الطلبة بالتغذية الراجعة Feedback التي تفيدهم في توضيح مدى التقدم الذي احرزوه أوالنقص فيه.

3 - يحدد التقويم وجهة المدرسة في تحقيق أهدافها،ومدى التقدم الذي أحرزته في هذا السبيل.

4 - إعطاء الطالب صورة لمكانته بين زملائه فيحاول الطالب الضعيف اللحاق بزملائه كما يحاول الطالب القوي الاحتفاظ بمستواه.

5 - إجازة الطالب من صف إلى صف أومن مرحلة إلى مرحلة دراسية اخرى.

6 - التعرف على ميول الطلبة واتجاهاتهم.

11 - المراقبة المستمرة

1- تعريف المراقبة المستمرة

المراقبة المستمرة : إجراء بيداغوجي يهدف إلى تقويم أداءات المتعلمين بكيفية مستمرة تمكنهم من تعرف إمكاناتهم ومردوهم والعمل على تطويره ، وتمكن المدرس من الحصول على معلومات حول فعالية الأدوات والعمليات التعليمة المستعملة ،وتعتبر المراقبة المستمرة بديلا للإجراءات التي تعتمد على التقويم النهائي وحده ،وهى أداة للتقويم الفوري والمنتظم قصد تحقيق جملة من الأهــداف.

2 - أهداف المراقبة المستمرة

- تمكين المدرس من تتبع أعمال التلاميذ ورصد نتائجهم بانتظام للتأكد من تحقيق الأهداف التربوية الخاصة بكل مادة، وللوقوف عند نقط الضعف لديهم لاستدراكها وتقويمها .

- مساعدة المدرس على ملاحظة تطور مستوى التلاميذ حتى يتمكن ؛عند الاقتضاء ؛من مراجعة أساليبه وطرقه في التدريس .

- تعريف التلاميذ بمستواهم الحقيقي ، مقارنة مع زملائهم ، أو مقارنة مع القدرات الذاتية وحثهم على المواظبة وبذل المزيد من الجهد .

- تقويم بعض المهارات التي يصعب تقويمها مباشرة عن طريق الامتحانات سيما الجانب الشفهي والتطبيقى .

- إعداد المتعلمين لاجتياز الامتحانات عن طريق التمرن على معالجة بعض التمارين والمواضيع المماثلة لتمارين ومواضيع الامتحان

3 - مواصفات المراقبة المستمرة

- الاهتمام بجميع الأهداف النوعية والمرحلية معرفية كانت أم مهارية أم سلوكية

- تنويع أساليب المراقبة المستمرة بحسب ما تمليه طبيعة المادة والأهداف المتوخاة

- وضوح الأسئلة ودقة صياغتها ،تماشيا مع الأهداف المسطرة ،ووفق حاجات المتعلمين ، واحترام خصوصياتهم ، ومراعاة المدة الزمنية المحددة .

- الاستمرارية والانتظام والتوزيع المضبوط داخل الفترات الدراسية .

- الاعتناء بعملية التصحيح وإبلاغ التلاميذ بنتائجها، ثم تحليلها، من أجل تبيان مواطن الضعف في إنجازاتهم ....

- تنويع الأسئلة حتى تقيس شخصية المتعلم بكيفية شاملة متكاملة ، بحيث تدفعه إلى أن يتمكن من استحضار قدراته المعرفية والتي لها علاقة بالتذكر وشحن الذاكرة كالتعاريف والمصطلحات والرموز والقواعد والتقنيات ،أو تلك التي تدفعه إلى التطبيق والعمل الفعلي أو تلك التي لها علاقة بالجانب المنهجي (قراءة خريطة ،أو تلك التي تجعله قادرا على توظيف كفاياته الأساس في وضعيات حقيقية .

4 - وقت إجراء المراقبة المستمرة

من خلال قراءة سريعة للكتاب الأبيض الجزء الثاني الخاص بالتعليم الابتدائي، وبتتبع مقدمات المراجع المدرسية يتبين جليا أن وقت إجراء المراقبة بخاصة الكتابية منها تكون خلال أسابيع الدعم العام والدعم الخاص ،وتكون بعد تقوية ودعم المتعلم وبعد تصحيح تعثراته من أجل إعطاء الفرصة لأكبر عدد ممكن من المتعلمين ،أي من أجل فسح المجال لمبدأ تكافؤ الفرص بينهم ،فوقت إجرائها يكون في الحصص الأخيرة من أسبوع الدعم الخاص ،بعد أن يكونوا قد تلقوا دعما عاما ودعما خاصا انطلاقا من حاجياتهم وخصوصياتهم ،وبناء على معلومات وبيانات ومعطيات التقويم التشخيصي المنجز في الحصص الأولى من أسبوع الدعم العام

5 - المراقبة المستمرة إعدادا وانجازا وتصحيحا وتتبعا

إن المراقبة المستمرة أداة فعالة ووسيلة بديلا عن التقويم النهائي ، فهي جملة من الأنشطة والإجراءات التي تعتمد على الملاحظة والتحليل المفضية إلى المقارنة بين العمليات المنجزة والأهداف المحققة ،وبين التوقعات المخططة والأهداف المسطرة ،أي إدراك وتأويل الفرق بينهما ، بلغة أخرى من أجل الحصول على معطيات وبيانات كمية وكيفية ،بحيث يتم تحويلها إلى مشكلات قابلة للإجراء والتنفيذ "أي إصدار الحكم " فاتخاذ القرار(القرارات)،ويعني اتخاذ القرار الأخذ بمبدأ الأوليات مع استحضار فقه الواقع ، قصد العمل على تقليص النتائج السلبية ،وبالعكس الرفع من أداء المتعلمين ومن مستواهم الثقافي والاجتماعي ، إذن المراقبة المستمرة تقويم تكويني مستمر مرحلي من أجل مساعدة المتعلمين على امتلاك ما لم يتمكنوا من التحكم فيه سلفا ، وجعلهم يتمثلونه من خلال ممارسات ووسائل متنوعة ومتعددة

وإعدادها يتطلب امتلاك الكفايات الضرورية لبناء الأداة العلمية العملية المتميزة ،إضافة إلى ضرورة كون المقوم (المدرس) قادرا على تحليل البرنامج المراد قياسه ،ثم قدرته على إحصاء الكفايات موضوع التقويم ، ثم قدرته على التعرف على مكامن الصعوبة والسهولة في البرنامج ،وكذا قدرته على وضع سلم للتنقيط الذي تراعى خلاله درجة وصعوبة الأسئلة ،ومدى أهميتها ،على أن تغطي الأسئلة موضوع المراقبة كل الأهداف المدرسة خلال الفترة المعينة ، وهو ما يسمى "تمثيلية الأداة " أو الصدق العلمي .

أما الإنجاز فيجب أن يتم بكيفية عادية بعيدة عن كل إرهاب منتظر، قد يؤثر على حياة المتعلم ،خاصة في جانبه النفسي السيكولوجي ،فلا يعقل بأي حال من الأحوال تخويف المتعلمين الصغار وجعلهم يتعصبون

منذ الصغر ، بل إن المراقبة المستمرة يجب أن تنجز في ظروف طبيعية يحس أثناءها المتعلم بالراحة التامة ، ولن يحصل ذلك إلا إذا ظلت الدراسة عادية ،فالمراقبة بالرغم من كونها ستؤول إلى تقديرات كيفية وكمية ،فهي تسهم بكيفية مباشرة في اتخاذ قرار آخر السنة (نجاح / رسوب) لأن احتسابها يمثل 100%في كل مستويات التعليم الابتدائي ،ماعدا السنة السادسة فإنها تسهم بـ 75% ، ويسهم امتحان آخر السنة الموحد على صعيد الإقليم بـ 25% (للتفصيل أنظر المذكرة الوزارية 153 بتاريخ 19 نونبر 2001 في موضوع: شهادة الدروس الابتدائية ؛ والمذكرة 63 المنظمة للامتحان الإقليمي لنيل شهادة الدروس الابتدائية)

قلنا : بالرغم من كونها تسهم في اتخاذ قرار آخر السنة إلا أن المدرس الناجح هو الذي يعمل جاهدا على تسخيرها من أجل ملء الفراغات ، وترميم الحاجات، وسد الثغرات....أي أنه يعمل على جعلها أداة حقيقية للتقويم التكويني المستمر .

ويحسن بالإدارة (المدرس) إخبار المتعلمين بتاريخ إجرائها ، ولكن دون تخويف ولا تهويل ، وأحسن من ذلك هو مساعدة المتعلم على التعرف على أخطائه ، من خلال تتبع مسار عمله ، وسيرورة تحليله ، فإذا وقف المتعلم بنفسه على مكان الخلل فذلك تقدم ملموس جدا ، سيفيده ليس فقط في الاستفادة الآنية ، ولكن سيمهد له الطريق لاستفادات عدة ، قد تكون منهجية ،وتحليلية ومعرفية ،وفي جميع المراحل يتم إشراك الآباء في اتخاذ القرارات ، وبصفة خاصة يجب أن يخبروا بنتائج أبنائهم الحقيقية ثم يدفعون دفعا إلى المساعدة الضرورية لتجاوز العراقيل والمشاكل عن طريق الفعل والمشاركة في اتخاذ القرارات الهادفة .تدبير المراقبة المستمرة بحسب المستويات المهارية إن التمارين والأسئلة ومختلف أنشطة المراقبة المستمرة ، وباقي أدوات تقويم التعلمات، لن تكون ذات جدوى ،إذا لم تقس شخصية المتعلم بكيفية شاملة متكاملة ، لذا فأداة التقويم لا بد أن تكون أسئلتها متنوعة ومغطية لجميع المستويات المهارية ، من معرفة وفهم وتحليل وتركيب وتطبيق وتقويم ولتقريب هذه المفاهيم سوف نقوم بدراسة أولية للمذكرة الوزارية رقم 46 بتاريخ 31 مارس 2006في موضوع الامتحان الموحد للسنة السادسة للتعليم الابتدائي .

الدعم البيداغوجي و أنواعه : التعريف و الوسائل

مقدمة :

يعتبر الدعم مكونا أساسيا من مكونات عمليات التعليم و التعلم، إذ يشغل في سياق المناهج الدراسية، وظيفة تشخيص و ضبط و تصحيح و ترشيد تلك العمليات، من أجل تقليص الفارق بين مستوى تعلم التلاميذ الفعلي و الأهداف (و الكفايات) المنشودة على مستوى بعيد أو قريب المدى. و تتحقق هذه الوظيفة بواسطة إجراءات و أنشطة و وسائل و أدوات تمكن من تشخيص مواطن النقص أو التعثر أو التأخر، و عواملها لدى المتعلم، و تخطيط وضعيات الدعم و تنفيذها ثم فحص مردودها و نجاعتها...

و عموما، يمكن تعريف الدعم كخطة أو تدخل بيداغوجي يتكون من تقنيات و إجراءات و وسائل، ترمي إلى سد الثغرات و معالجة الصعوبات، و ذلك من أجل الرفع من مردودية وجودة العملية التعليمية ـ التعلمية، و تفادي الإقصاء و التهميش و تعزيز فرص النجاح و محاربة الفشل الدراسي.

و نجد عدة مفاهيم اشتغلت على أساليب الدعم كالتثبيت و التقوية و التعويض و الضبط و الحصيلة و العلاج و المراجعة... و عليه، فإنه تتدخل في تحديد عملية الدعم التربوي مقاربات بيداغوجية متنوعة لكل منها تصور خاص عن عملية الدعم :

- مقاربة بيداغوجيا التعويض: حيث تعمل على تعويض النقص لدى ضعاف التلاميذ؛
- مقاربة بيداغوجيا العلاج: إذ تتعامل مع المتعلمين المعوقين أو المتخلفين عقليا؛
- مقاربة بيداغوجيا التصحيح: تعمل على تقليص الفارق بين النوايا البيداغوجية و النتائج المحققة؛
- مقاربة بيداغوجيا التحكم: تتبع مسار التعلم و تعمل على ترشيده نحو تحقيق الأهداف المتوخاة؛
- مقاربة البيداغوجيا الدعم: تهتم بالإجراءات التي تتلافى بواسطتها صعوبات التعلم و تعثراته؛
- مقاربة بيداغوجيا الخاصة: حيث يتم تكليف مختصين بتعليم التلاميذ ذوي الصعوبات و التعثرات في صفوف خاصة بهم.

و يمكن تحديد الإجراءات و الأنشطة و الوسائل و الأدوات المستعملة في الدعم في:

1 - التشخيص: حيث يمكن التساؤل لماذا هذه النتائج (السلبية)؟ فنعمل على تشخيص ذلك من خلال اعتماد بعض الوسائل كالاختيارات و الروائز و المقابلات وشبكات التقويم و تحليل مضمونها...

2 - التخطيط: حيث نعمل على خطة للدعم و تحديد نمطه و أهدافه و كيفية تنظيم وضعياته، و الأنشطة الداعمة...

3 - الإنجاز: إذ يتم تنفيذ ما خطط له سواء داخل الفصل الدراسي أو خارجه؛

4 - التقويم: مدى نجاعة ما خطط له في تجاوز الصعوبات و التعثرات، و مدى تقلص الفوارق بين المستوى الفعلي للتلاميذ و بين الأهداف المنشودة.

1. مفاهيم قاربت مسألة الدعم :

راجت في التجارب و الأدبيات التربوية مجموعة من المفاهيم شكلت ، بهذا القدر أو ذاك، محاولة لصياغة مفهوم للدعم التربوي، و مثلت من جهة ثانية منطلقات اعتمدت عليها كثير من المقاربات، و الطرائف التي وظفت في تنظيم الدعم.

الدعم هو :

* مجموعة من الوسائل و التقنيات التربوية التي يمكن اتباعها داخل الفصل (في إطار الوحدات الدراسية)، أو خارجه(في إطار المدرسة ككل)، لتلافي بعض ما قد يعترض تعلم التلاميذ من صعوبات (عدم فهم- تعثر- تأخر...) تحول دون إبراز القدرات الحقيقية، و التعبير عن الإمكانات الفعلية الكامنة... (وزارة التربية الوطنية: تكوين معلمي السنة السادسة من التعليم الأساسي 1986).

* استراتيجية من العمليات و الإجراءلت التي تتم في حقول و وضعيات محددة ، و تستهدف الهدف المنشود و النتيجة المحققة. (سلسلة علوم التربية. بيداغوجيا التقويم و الدعم 1991).

* مجموعة من الأنشطة و الوسائل و التقنيات التربوية التي تعمل على تصحيح تعثرات العملية التعليمية التعلمية لتدارك النقص الحاصل في العمليتين، و تقليص الفارق بين الأهداف و النتائج المحصلة (الملتقى التربوي الخاص بوضع المعالم الرئيسية لاستراتيجية الدعم التربوي يوليوز1998).

* مجموعة إجراءات و استراتيجيات تهدف إلى تصحيح ثغرات التعليم و التعلم، من أجل تقليص الفارق بين الأهداف المتوخاة و النتائج الفعلية. (بيداغوجيا التقييم و الدعم، أساليب كشف تعثر التلاميذ و أنشطة الدعم، عبد اللطيف الفاربي و محمد ايت موحى).

* مجموعة من الطرائق و الأدوات و التقنيات الخاصة التي تنتهج داخل الفصل الدراسي عبر الوحدات و المواد، أو خارجه، في شكل أنشطة تكميلية تصحيحية لتلاقي ما قد يظهر على المتعلم من صعوبات تعتري سيره الدراسي. (بيداغوجيا الدعم، سلسلة التكوين التربوي، الكتاب السادس).

* جملة من الأنشطة التعليمية المندمجة و التي تهدف بالإضافة إلى حصول التعلم لدى جميع التلاميذ (أو معظمهم) بشكل عادي، إلى تقديم تعليم فردي وقائي، ملائم للنقص الذي يتم اكتشافه خلال المراقبة المستمرة، و حتى يتمكن التلاميذ جماعات و أفراد، من تحقيق الأهداف المرسومة حسب إمكانيتهم و حسب متطلبات المستوى الدراسي الذي يوجدون فيه. (الدعم التربوي، سلسلة علم التدريس، الكتاب السادس، د. محمد الدريج)

اختلافات في المفهوم و التصور:

تحصر التعاريف السابقة مفهوم الدعم فبالجانب البيداغوجي التربوي، ومسوغ ذلك أن الدعم البيداغوجي قابل للتنفيذ في سياق القسم أو المؤسسة، متصل باهتمامات المناهج و البرامج، منصهرة في الممارسات التربوية اليومية.

كما أبلت تلك التعاريف عن بعض الاختلافات في تحديد وظيفة الدعم، أو أنماطه، وإجراءاته. و إذا بحثنا في هذه الاختلافات نجدها ذات نظرية من جهة، و تطبيقية من جهة أخرى:

- خلفيات نظرية :

تتدخل في تحديد الدعم التربوي مقاربات بيداغوجية متنوعة لكل منها تصور خاص عن عملية الدعم.

و من هذه المقاربات نذكر ما يلي:

- بيداغوجيا خاصة
- بيداغوجيا الدعم

- تأخذ بيداغوجيا التعويض مفهوما جزئيا يفيد تعويض نقص الضعاف من التلاميذ.
- تفيد بيداغوجيا العلاج التعامل مع المتعلمين المعوقين أو المتخلفين عقليا.
- تعني بيداغوجيا التصحيح تقليص الفارق بين النوايا البيداغوجية و النتائج المحققة.
- تقوم بيداغوجيا التحكم على تتبع مسار التعلم و ترشيده نحو تحقيق الأهداف المتوخاة.
- تعني بيداغوجيا الدعم الإجراءات التي نتلافى بها صعوبات التعلم و تعثراته.
- تنحصر البيداغوجيا الخاصة في تكليف مختصين بتعليم التلاميذ الضعاف في صفوف خاصة.

من الواضح إذن أن أيا من هذه البيداغوجيات يجد له صدى في التعاريف السالفة. و هو الأمر الذي

قاد، على مستوى التنفيذ و التطبيق، إلى استخدام مجموعة من المفاهيم المحايدة للدعم التربوي و التي شكلت إجراءات تطبيقية نفذ بها هذا الدعم.

- خلفيات تطبيقية :

استخدمت في سياق التجارب التربوية التي طبقت أساليب الدعم مجموعة من المفاهيم المختلفة التي تترجم بهذا القدر أو ذاك، تمثلات و مقاربات لاستخدام مفهوم الدعم. و من المفاهيم التي راجت في الممارسة التربوية نذكر ما يلي :

- التثبيت : ترسيخ المعلومات لدى المتعلمين بواسطة إجراءات تمكن من ذلك.
- التقوية :تعزيز رصيد المتعلمين المتفوقين و إغناؤه من أجل الارتقاء به.
- التعويض : تعويض النقص الحاصل في التعلم أو في اكتساب مواد البرنامج.
- الضبط : ضبط مسار التعليم و التعلم بواسطة تدخلات و إجراءات داعمة.
- الحصيلة : وقفة يتم من خلالها فحص حصيلة التعلم و تعزيزه و تصحيحه.
- العلاج : تدخلات لسد مواطن النقص في التعلم و إيجاد حلول علاجية لها.
- المراجع : إعادة دروس أو محاور بغرض تثبيتها و ترسيخها لدى المتعلمين.

تشكل هذه المفاهيم أمثلة و نماذج للمقاربات و التجارب التي راجت في الممارسات التربوية، و التي تكون رصيدا هاما من العطاء التربوي في محاولته لمقاربة مسألة الدعم التربوي.

و إذا كانت هذه المفاهيم ذات مشروعية تربوية بحكم أنها حلول و تجارب لفهم الظاهرة و تطبيقها، فمن اللازم الانتقال إلى مرحلة تالية تتبنى على توحيد المفهوم توحيدا لا يستهدف سد باب الاجتهاد بقدر ما يستهدف بناء استراتيجية عامة تنضوي تحتها تلك المفاهيم و المقاربات. و بذلك فإن التعامل مع هذا المعطى يأخذ المنحى الآتي :

- تعد المفاهيم السابقة إجراءات تندرج في سياق مفهوم عام للدعم و ليست بديلا أو مماثلا له.
- يفيد هذا الأمر أننا نوظف الدعم باعتباره لغة للتداول التربوي يفيد مفهوما موحدا لا غير.
- يتأسس هذا التوظيف على صياغة شاملة لمفهوم الدعم تمكن من استقطاب كافة تلك الإجراءات و إدماجها في سياقه.

مفهوم إجرائي للدعم :

الدعم مكون من مكونات عمليات التعليم و التعلم يشغل في سباق المناهج الدراسية، وظيفة تشخيص و ضبط و تصحيح و ترشيد تلك العمليات من أجل تقليص الفارق بين مستوى تعلم التلاميذ الفعلي و الأهداف المنشودة على مستوى بعيد أو قريب المدى. و تتحقق هذه الوظيفة بواسطة و أنشطة و وسائل و أدوات تمكن من تشخيص مواطن النقص، أو التعثر، أو التأخر، و عواملها لدى المتعلم، و تخطيط وضعيات الدعم و تنفيذها ثم فحص مردودها و نجاعتها.

ينطوي هذا المفهوم الإجرائي على المكونات و العناصر التي من شأنها أن تحدد بدقة تصور الاستراتيجية الجديدة للدعم التربوي . و تتمثل هذه المكونات و العناصر فيما يلي:

الدعم مكون من مكونات عمليات التعليم و التعلم:

يفيد هذا المعطى أن الدعم ليس فقط إجراء نقوم به في سياق معين، بل هو جزء من عمليات التعليم والتعلم، على اعتبار أن هذه العملية تشكل بنية أو نظاما متناسقا يشغل فيها الدعم وظيفة محددة، وبذلك يكون الدعم جزءا لا يتجزأ من المنهاج عامة.

وظيفة تشخيص و ضبط و ترشيد عمليات التعليم و التعلم:

يفيد هذا المعطى أن الدعم يشغل وظيفة محددة داخل عمليات التعليم و التعلم تتمثل في ثلاث عمليات رئيسية و هي :

- التشخيص : يبدأ الدعم عند لحظة انتهاء التقويم حيث يتوجب تشخيص أسباب بعض النتائج المتعثرة أو الناقصة التي أسفر عنها التقويم، و يفيد التشخيص في كشف مواطن التعثر أو التأخر أو النقص، و تعرف الأسباب و العوامل.

- الضبط أو التصحيح : يقوم الدعم بعملية الضبط لأنه يشتمل على إجراءات تمكن من التحكم في مسار عملية التعليم و التعلم بفضل التدخلات التي تصحح ذلك المسار سواء تعلق الأمر بمحتوى التعليم أو طرائقه أو بمردود المتعلم و نتائجه.

- الترشيد : تتمثل هذه العملية فيتوجه الجهد نحو تحقيق الأهداف المنشودة بحيث أن الدعم إجراء لقياس مدى تمكن كل متعلم من التحكم في الأهداف، و بالتالي توجيهه نحو النتائج الإيجابية القصوى.

<u>تقليص الفارق بين مستوى التعلم الفعلي وبين الأهداف المنشودة :</u>

يفيد هذا المعطى أن الدعم بإمكانه ، إذا صمم في ضوء نتائج هذا الفارق، أن يقلصه بواسطة تدخلات داعمة ومضبوطة .

<u>إجراءات وأنشطة ووسائل وأدوات</u>

تتحقق وظيفة الدعم بواسطة إجراءات وأنشطة وأدوات تشكل السبل العلمية لتنفيذه، وبذلك يعتمد الدعم على تقنيات وطرائق خاصة تتلخص في أربعة جوانب عامة:

* التشخيص:

عملية توظف لها أدوات للكشف عن مواطن النقص أو أسبابه وعوامله. وهي ليست بالذات، التقويم الذي نقوم به للحكم على نتائج المتعلمين، بل هي عملية تالية نقصد بها الجواب عن سؤال: لماذا هذه النتائج؟ وتوظف لها أدوات للتشخيص كالاختبارات، والروائز، أو المقابلات، أو الاستمارات، أو تحليل مضمون الأجوبة، وغيرها.

* التخطيط :

عملية تالية للتشخيص نقوم بها لوضع خطة للدعم تحدد نمطه، وأهدافه وكيفية تنظيم وضعياته، وأشكال توزيع المتعلمين وتفييئهم ، إضافة إلى الأنشطة الداعمة، وغيرها من إجراءات ...

* التنفيذ :

عملية تمكن من نقل ما تم تخطيطه إلى سياق الممارسة والفعل، وذلك داخل الصف وفي سياق مندمج في عملية التعليم والتعلم، أو خارجه في إطار مؤسسي أو غيره.

* الفحص :

عملية يتأكد من خلالها بأن الإجراءات التي خططت ونفذت قد مكنت فعلا من تجاوز الصعوبات والتعثرات، وبالتالي تقلصت الفوارق بين مستوى المتعلمين الفعلي وبين الأهداف المنشودة.

نشخص أسباب التعثر وعوامله بواسطة أدوات مناسبة.	نخطط لعملية الدعم من حيث أهدافها وإجراءاتها ووسائل تنفيذها.	ننفذ عملية الدعم داخل الصف أو في المؤسسة أو خارجها.

نفحص النتائج ونتأكد من نجاعة خطة الدعم وتنفيذها.

2 ـ أنواع الدعم

تختلف أنواع الدعم باختلاف الأهداف المراد تحقيقها . ومن أهم صور الدعم

1 - الدعم النظامي والدعم التكميلي:

* الدعم النظامي : يتم داخل المدرسة، وتشارك فيه الأطراف المعنية من مدرسين ومؤطرين واختصاصيين في التوجيه وعلم النفس المدرسي.

* الدعم التكميلي : وهو ما تساهم فيه القطاعات الموازية، كالتعاون المدرسي والجمعيات (جمعية الآباء مثلا)، والإعلام المدرسي.

2 - الدعم الداخلي والدعم الخارجي :

* الدعم الداخلي : هو ما يمكن أن يقدم من أنشطة داعمة داخل الفصل، في مختلف الوحدات التعليمية وفق خطة مبرمجة بشكل دقيق. وذلك ما يمكن أن يقدم من أنشطة داعمة خلال الدرس، وبين فقراته أو عند نهاية مجموعة من المراحل.

* الدعم الخارجي : هو ما يمكن أن يقدم من أنشطة وممارسات خارج الفصل كأنشطة تكميلية ذات صلة بمحتوى الدرس أو من وحدات أخرى، في شكل دروس خاصة وأنشطة التقوية.

3 - الدعم الفوري والدعم المرحلي :

* الدعم الفوري المستمر : يقوم هذا الدعم على تتبع العمليات والأنشطة التي يتضمنها الدرس، وتعيين الثغرات والتعثرات التي تعترض المتعلمين خلال تطبيقها فورا، لدعمها بشكل صريح ومباشر، وأحيانا بشكل ضمني، يتمثل عادة في مجموع الأنشطة التي يلجأ إليها المدرس بشكل آلي، كالإعادة والتكرار والتوضيح والتشخيص والتصحيح...

* الدعم المرحلي : يتم عادة بعد تراكم عدد من المعارف والخبرات. أي بعد تقديم سلسلة من الدروس في مرحلة دراسية معينة. وهذا النوع من الدعم، يستلزم تخطيطا محكما، يساعد على انتقاء عناصر برنامج تدعيمي وظيفي، يخدم، أولا، الحالات المتعثرة، وهي المستهدفة، ثم يعمق، ثانيا، فعاليات الآخرين ويطور وينمي فهمهم.

الجزء

الثاني

مواضيع مختلفة

اضافيـة

1 - الجودة في التربية والمعرفة :

منذ عقود من الزمن، وبعد ظهور مصطلح "الجودة" بوصفه الأفضل والأحسن والأتقن، ظل هذا المصطلح مرتبطًا بالاقتصاد والتجارة في الحياة الذهنية للإنسان .

ومع التقدم التقاني الذي عاشته الدول الصناعية، استعادت الشركات والمصانع والمؤسسات ذات العلاقة بالتكنولوجيا الحديثة مفهوم "الجودة" لتتنافس من خلاله، وفيما بينها، لهذه التقنية أو تلك، وامتد الصراع والتنافس في هذه المجالات ليشمل الدول الصناعية المتقدمة فيما بينها. ودخل المفهوم مؤسسات التقييس والسيطرة النوعية، حيث وضعت الضوابط والمؤشرات التقويمية للمنتوجات عمومًا .

وأصبح مفهوم الجودة رائجًا على لسان المديرين والناشطين ومسؤولي الدعاية في المصانع والشركات، حيث الإبداع والابتكار في تحديد أفضل المواصفات للمنتوجات والتي غالبًا ما تغري المستهلك لاقتنائهاوالاستمتاع بها, ارتبطت الجودة عبر الزمن بالأسعار، حيث يزيد سعر المنتوج كلما كانت النوعية أفضل .

ومن هنا اقترنت الجودة في المعاملات التجارية والاقتصادية بمفهوم الاحترام والتقدير والإشادة، واستحقت الشركة التي تسوق منتوجًا ذا جودة عالية، ووفق المواصفات والقياسات التي تحددها مؤسسات التقييس والسيطرة النوعية في العالم، الجوائز والهدايا والشهادات التقديرية .

أما بالنسبة للتعليم، فإن الإنسان يبحث منذ البداية لنفسه ولأهله وذويه عن الأفضل، أي أننا جميعًا نبحث عن الجودة في التعليم، رغبة وهدفًا في إشباع حاجاتنا الأساسية في المجالات المختلفة، لكن المشكلة في هذا الموضوع، هي أن الأمم والدول في معظمها تبنت مسألة التعليم، وصارت تبحث عن الوسائل والطرائق التي تحقق من خلالها أهدافها في توسيع الرقعة الجغرافية، التي يمكن أن يقدم فيها التعليم لمن يريد، بل وحتى لمن لا يريد أحيانًا في إطار "منهج التعليم الإلزامي للصغار والكبار"، ولأهمية التعليم في حياة الفرد، ولارتباطه برقي وتقدم المجتمعات، لأنه العدو الأوحد للجهل، أصبح التعليم مطلبًا جماهيريًا عند الشعوب، وورقة تتباهى بها الدول فيما بينها، حيث نسبة الأمية والتعليم في هذا البلد أو ذاك صارت مؤشرًا على مدى اهتمام قيادة الدولة بمواطنيها، وحرصها على تقدمهم ورقيهم، ومن ثم تقدم المجتمع وانتصاره على آفة الجهل المدمرة، لذلك ارتبط مفهوم التعليم في ذهن المواطن والمسؤول في الدولة، والحديث الآن عن الدول النامية، بالمجانية بوصفه حقًا مشروعًا وحاجة ملحة، ترغب فيها الدولة كما يرغب فيها المواطن، حتى صارت مجانية التعليم فقرة تتوافر في القوانين الأساسية للدول، والدساتير التي تصدرها حتى بعض الدول الأوروبية (الغربية) منها .

ويبقى السؤال ملحًا في أذهان التربويين والمفكرين من أبناء هذه الدول ومن يهمهم أمر التعليم وكيفيته ونوعيته ومن ثم جودته ! هل ترافقت مجانية التعليم مع الجودة بالتعليم؟ والإجابة عن هذا السؤال تحتاج إلى

الكثير من الدقة والمتابعة من جهة، وإلى الدراسات والبحوث الميدانية قي طبيعة العملية التعليمية من جهة أخرى.

لكن المؤشرات الأولية فقط عن هذا الموضوع تقودنا إلى أن الوطن العربي عمومًا يشهد انتكاسة كبيرة في الجودة بالنسبة للتعليم على مختلف مراحله، ولأسباب متعددة، وعوامل شتى تتحكم قسرًا بالعملية التعليمية.

إن تحقيق الجودة في التعليم والمعرفة، لا يمكن أن يقارن أبدًا مع مبدأ الجودة في الإنتاج الصناعي أو التجاري أو التقاني أو الزراعي، لأن الأسس التي تتحكم بالقياسات والمواصفات لكل منها تختلف كثيرًا بعضها عن البعض الآخر.

إن التعليم والمعرفة قيمتان وركيزتان تعتمدان على العقل والفكر بشكل أساس، وبذلك فهما ومن خلال نتاجاتهما يرتبطان بالجانب الفكري والروحي عند الإنسان، أكثر من ارتباطهما بالجانب المادي. أما الجودة في الجوانب الأخرى التي سبق ذكرها، فهي ترتبط بالجانب المادي أكثر من ارتباطها بالجانب الفكري. وفي هذا لنا عودة للديكارتية وطبيعة العلاقة بين المادة والعقل .لقد شلّت دعوة الفيلسوف الرياضي الكبير ديكارت العقول على مدى قرون، عندما صرّحت بضرورة العزل الكلي بين المادة والعقل، أو المادة والفكر! حيث تكونت في ضوئها العديد من المدارس والنظريات والعلوم والمناهج التي تدعو إلى الانفصال الكامل بين الاثنين! وتلك مشكلة معرفية بحد ذاتها، ما زلنا نعانيها حتى يومنا هذا.

ومن أجل أن يكون لنا دور فاعل في تحقيق الجودة في التعليم والمعرفة لا بد لنا أن نستقي من الفكر الإنساني منهجًا مرنًا مطواعًا وواعدًا، نستطيع في ضوئه أن نحقق الجودة بعد أن نسعى إليها من خلال هذا المنهج.

إن المنهج الذي أقترحه هنا، هو منهج "الصيغة أو الشكل" الذي يستمد أساسه النظري من نظرية الجشطالت التي تعتمد على الظاهراتية كمنهج فلسفي، وعلى الفيزياء كحقول للطاقة والجهد الكهربائي .وهذا ما سنتعرض إليه بإيجاز في هذه المقالة متوخين القبول لهذه الفكرة بطروحاتها المتجددة.

إن الجودة في التعليم والمعرفة هي الورقة التي لا بد للتربويين والمثقفين والمفكرين أن يستثمروها من أجل غد أفضل، وقد لا أبالغ في القول (وأرجو ألا ينظر إلى حديثي على أنه يتضمن اليأس والإحباط)، إنها الورقة النادرة بين أيدينا لكي نبني أمة قوية ورصينة ومتقدمة. لقد سبقتنا أمم أخرى منذ عقود طويلة من الزمن عندما تنبهت إلى مسألة الجودة في التعليم والمعرفة، وها هي الأمم تلك تهيمن على العالم بقوتها ومعرفتها، وتعليم أبنائها ورقي علومها وتقنياتها!

2 - الجودة في التربية والمعرفة

الجودة في التعليم لقد اهتم العالم المتقدم بالتعليم، اهتمامًا بارزًا ومتميزًا، ولنا في التجربة اليابانية بعد الحرب العالمية الثانية، المثل الأصدق، حيث قدمت الدولة الجديدة للتعليم وأدواته ورجاله ومستلزماته كل الدعم

والإسناد، بوصفه المحطة الأساس في حياة الفرد للعبور نحو التقدم والتطور.وشمل الدعم والإسناد كل البنى التحتية للعملية التعليمية ابتداء من التلميذ ورعايته صحيًا وبدنيًا ونفسيًا، وقيافته وهندامه، واحتياجاته المدرسية، وصولاً إلى المدرس وأجوره المجزية جدًا، مع الرعاية الخاصة لجميع مستلزمات حياته، مرورًا بمستلزمات العملية التعليمية، وما تنطوي عليه من وسائل إيضاح وأثاث ووسائل نقل وغيرها. والأهم من هذا، خضعت المناهج التعليمية والمفردات الدراسية إلى برامج تجديد مستمرة لتواكب التقدم والتطور المستمرين، فضلاً عن القفزة النوعية في طرائق التدريس، إذ أصبح المفهوم التقليدي للتعليم والتدريس ونظام الامتحانات والاختبارات جزءًا من الماضي، حيث أدخلت الطرائق الجديدة التي تعتمد أسلوب الإبداع والابتكار في طرح المفاهيم التعليمية.

ومع توافر مختبرات التجارب والمدن العلمية المصغرة والمكتبات وساحات الرياضة البدنية، وبرامج التدريب المستمرة وتأكيد الجوانب العملية والتطبيقية في التعليم، أصبحت المدارس على اختلاف مستوياتها الابتدائية والإعدادية والثانوية، عبارة عن جامعات مصغرة، لا يبرحها التلميذ إلا وهو متسلح بأدوات العلم والمعرفة على أعلى المستويات في الجودة والإتقان، خصوصًا توجيه التلاميذ ومنذ نهاية المرحلة الابتدائية إلى أسلوب التفكير العلمي السليم، والبحث العلمي الجاد مع تعزيز قدرات العقل النقدي المتفتح لدى هؤلاء التلاميذ.ولتحقيق الجودة في نظامنا التعليمي والتربوي نقترح الحلول التالية:

- توفير الإمكانات والمستلزمات الضرورية والأساسية للمعلم على مختلف المستويات (ابتدائي، ثانوي، جامعي) وجعله سعيدًا وفخورًا بمهنته الشريفة، لا أن تكون مهنته عبئًا عليه، مع التدريب المستمر للمعلم على أحدث الثقافات والمعارف .

فضلاً عن ذلك، لا بد من تقديم الرعاية الحقيقية للتلميذ أو الطالب، وجعله سعيدًا وفخورًا بمدرسته ومدرسيه، وفسح المجال أمامه للتدريب والانتقال بالمدرسة من بناية ذات قاعات مغلقة وساعات محددة جامدة إلى المدرسة المفتوحة التي يستطيع الطالب فيها أن يعبر عما في دواخله بحرية وانفتاح ومرونة .

- لا يمكن للجودة أن تتحقق في التعليم إلا من خلال تأسيس المنهج الفكري السليم الذي تسير عليه هذه العملية التعليمية، التي تضمن إضافة للعلوم والمعارف التي يتلقاها الطالب، منظومات القيم الأخلاقية، ونظم العلاقات الإنسانية، ووسائل الاتصال المتطورة وغيرها من الصيرورات التي تجعل من حياة الطالب في المدرسة متعة ولذة، فضلاً عن المادة العلمية التي يتلقاها.

ومن أهم أسس المنهج الفكري السليم لتحقيق الجودة في التعليم، صياغة المناهج وفق أسلوب النظرية الجشطالتية ـ أي الصيغة أو الشكل ـ والتي استفادت من الظاهرانية كثيرًا، ومن خلال طبيعة العلاقة التكاملية والتضامنية بين الذات والموضوع وكما بشر بها الفيلسوف هورل.

3 - الجودة في التربية والمعرفة

إن نظرية الشكل، تصلح لصياغة كل مناهج التعليم على اختلاف أنواعها ومراحلها، لأنها تعتمد الخبرة الشخصية للفرد، وتعول عليها، إضافة للنظرة المعمقة للكل بوصفه أكبر من مجموع الأجزاء. لقد حاولت نظم التعليم في الوطن العربي الاستفادة من هذه النظرية في الصفوف الأولى والثانية من المدارس الابتدائية، لكنها لم تستفد كثيرًا بالنسبة للمراحل التعليمية الأخرى، بل على العكس، ظل التعليم روتينيًا وتقليديًا وخاليًا من أساليب التفكير الإبداعي والابتكاري، والتي تعتبر اليوم أساس البناء المتطور في العملية التعليمية وصولاً إلى الجودة.الجودة في المعرفةعلى الرغم من الصعوبات التي تواجه التربويين والمفكرين في وطننا العربي بتحديد المادة المعرفية وتسميتها على أنها الأجود والأفضل، تبقى الجودة في المعرفة مرتبطة بشكل أساس بمستوى الوعي لدى الناس. فكلما تطور التعليم باتجاه الأجود، أصبحت العقول التي تكتسب الأفكار والعلوم والمعارف أكثرمرونة وانفتاحًا .وهي بدورها، عندما تكون على هذا المستوى من الرحابة والتفتح، تصبح أكثر انجذابًا وتفاعلاً مع المعرفة الجيدة أيًا كان منبعها وجذورها وأصلها

إن إشكالية العقل العربي اليوم، أنه يضع الأحكام ويكيل التهم الباطلة أحيانًا على العديد من المعارف، مدعيًا أنها معارف باطلة أحيانًا، أو مسمومة أحيانًا أخرى حتى أصبح مفهوم "الغزو الثقافي" أو "الاختراق المعرفي" حاضرًا في العديد من الخطب والكلمات والمقالات والبرامج الإذاعية والتلفزية، إذ يتسابق بعض الكتاب إلى الحديث عن العولمة مثلاً، مصورًا إياها بالبشاعة والمؤامرة والاختراق والتحدي .

وطبعًا هناك من يصغي ويتعلم ويردد ببغاويًا دون أن يفهم بجدارة وحذاقة المعنى الحقيقي للعولمة الثقافية والفكرية. إن عولمة المعرفة مع الاحتفاظ بخصوصيتنا بوصفنا عربًا ومسلمين. تجعلنا نختار الأفضل والأجود والأحسن في عالم مليء بالسيئ والباطل .

ولكن متى نفتح الباب على مصراعيه لهذا النوع من العولمة؟؟ نستطيع أن نجازف بهذا المشروع الفكري الحضاري فقط، عندما يزداد وعينا، وتتقوى معارفنا، ويصبح تعليمنا جيدًا وحرًا ومبدعًا، حيث المرونة والانفتاح في التعبير عن الرأي من ناحية واحترام الرأي الآخر من ناحية أخرى .

وبهذا نستطيع أن نبدأ الخطوات الأولى على طريق الجودة في التعليم والمعرفة من أجل غد أفضل وحياة أجمل .

4 - التربية على القيم بالمدرسة المغربية

مدخل تمهيدي:

يأتي الحديث عن القيم في مجال التربية والتدريس في سياق التطورات التي عرفتها الساحة التعليمية في السنوات الأخيرة ، والتي وضع أسسها الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ورسم اختياراتها وتوجهاتها الكتاب الأبيض وما تلاه من وثائق وقرارات، وتنظيمات...

انطلاقا من هذا الإطار المرجعي وما رافقه من مشاريع تطوير وتجديد المدرسة المغربية، برزت مقاربة التربية على القيم والتدريس ببيداغوجيا الكفايات والتربية على الاختيار، كإضافة نوعية ، وركيزة أساسية من الركائز التي يقوم عليها العمل التربوي كهدف لتطوير المجتمع، ووظيفة، وذلك لأسباب متعددة لا يسمح المقام بسردها.

والحديث عن القيم في المدرسة المغربية ليس بالأمر اليسير، وإنما يبقى عملي هذا مساهمة متواضعة في إثارة مشكل تراجع القيم في المؤسسة التربوية، ومحاولة البحث عن أسبابه من أجل اقتراح بعض الحلول. فماذا نقصد بالقيم؟

تعريف القيم:

القيم جمع قيمة، ومعناها الاقتصادي " الثمن" فنقول هذا الشيء ثمنه كذا، فنَعرف قيمته الاقتصادية.

وقد عُرف هذا المفهوم بعدة تعارف نذكر منها: " القيم مجموعة من المثل والمبادئ والضوابط الأخلاقية الموجِّهة لسلوك الفرد"

تعريف القيم الإسلامية:

هي تلك المرتكزات التي تقوم عليها الحياة ، كما حددها الوحي المعصوم في علاقة الإنسان بنفسه ومحيطه وخالقه، فهي قيم إنسانية من حيث كونها مطلقة، وإسلامية من حيث كونها موجَّهَة بالتشريع الإسلامي الضامن لوجودها واستمرارها في كيان النشء". القيم الإسلامية في المناهج الدراسية: د .خالد الصمدي ص14 منشورات إسيسكو.

بالعودة إلى الميثاق الوطني للتربية والتكوين نجد الإشارة قوية إلى التربية على القيم، كمرتكزات أساسية، تتمثل في الثوابت التالية:

قيم العقيدة الإسلامية؛

قيم الهوية الحضارية ومبادئها الأخلاقية والثقافية؛

قيم المواطنة ؛

قيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية.

وانسجاما مع هذه المبادئ تأتي الغايات الكبرى في الميثاق، ومنها:

- جعل المتعلم في قلب الاهتمام والتفكير والفعل خلال العملية التربوية التكوينية؛
- منح الأفراد(المتعلمين) فرصة اكتساب القيم والمعارف والمهارات التي تؤهلهم للاندماج في الحياة العملية...؛
- تزويد المجتمع بالكفايات من المؤهلين والعاملين الصالحين للإسهام في البناء المتواصل لوطنهم على جميع المستويات.... (الميثاق الوطني للتربية والتكوين /المملكة المغربية اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين ص10).

وانطلاقا من هذه القيم التي تم إعلانها كمرتكزات ثابتة في الميثاق، يسطر الكتاب الأبيض مجموعة من الغايات، يتوخى نظام التربية والتكوين تحقيقها، نذكر منها:
- ترسيخ الهوية المغربية الحضارية، والوعي بتنوع وتفاعل وتكامل روافدها؛
- تكريس حب الوطن وتعزيز الرغبة في خدمته؛
- تنمية الوعي بالواجبات والحقوق؛
- التربية على المواطنة وممارسة الديمقراطية؛
- التشبع بروح الحوار والتسامح وقبول الاختلاف؛
- ترسيخ قيم المعاصرة والحداثة
- التمكن من التواصل بمختلف أشكاله وأساليبه؛
- تنمية القدرة على المشاركة الإيجابية في الشأن المحلي والوطني.(الكتاب الأبيض، ط يونيو 2002 ج 1 ص 13)........ - .

مواصفات المتعلم في نهاية التعليم الابتدائي (على سبيل المثال):

يهدف المنهاج التربوي للسلك المتوسط إلى تحقيق مجموعة من المواصفات من أهمها: مواصفات مرتبطة بالقيم والمقاييس الاجتماعية وتتجلى في جعل المتعلم:

متشبعا بالقيم الدينية والخلقية والوطنية والإنسانية؛

متشبعا بروح التضامن والتسامح والنزاهة؛

متشبعا بمبادئ الوقاية الصحية وحماية البيئة؛

قادرا على اكتشاف المفاهيم والنظم والتقنيات الأساسية التي تنطبق على محيطه الطبيعي والاجتماعي والثقافي المباشر. (الكتاب الأبيض 2002 ج1 ص22)

القيم في المناهج الدراسية:

لا يخفى ما للمناهج من أهمية، إذ تعتبر أكثر عناصِر المنظومة التعليمية إسهاما في غرس القيم وتعزيزها في نفوس المتعلمين. وعرفت مناهجنا تغييرا في اتجاه استهداف العديد من المفاهيم الحاملة للقيم من مثل مفهوم:

- الإنسان (حاجاته الأساسية وآثارها عليه وعلى الآخرين/رغباته /دوافعه /إحباطاته...) [- الإنسان والبيئة الطبيعية والاجتماعية: (تأثير الإنسان في البيئة وتأثره بها/ حاجاته الاجتماعية(...

القيم والاتجاهات:

نحو الذات (احترام الذات / تكامل الشخصية الإنسانية/ الرغبة في العمل المنتج ......)

نحو الآخر (احترام الاختلافات / التسامح / الحق في الحرية والتعبير)

وهذه القيم مستهدفة في مختلف المواد الأدبية والعلمية على السواء، نلحظ ذلك من اختيار النصوص أو المفاهيم، أو الصور ... (وإن كانت في المواد الأدبية أبرز وأقوى).

وظيفة المدرسة في غرس وترسيخ القيم:

إن الحديث عن القيم في الحقيقة يعني الحديث عن بيئة متكاملة، عن عناصر ونواح وأبعاد تتكامل ويُدعم بعضها بعضا، وليس عن أمور تُسقَط على الناس إسقاطا، فلا يمكن سلخ القيم عن الحياة والممارسة، لذا ونحن نتحدث عن القيم ومسؤولية المدرسة في ترسيخها، لا يمكن أن نغفل تأثير الأسرة والجماعة والمجتمع، ووسائل الإعلام، وغيرها من المؤثرات الخارجية التي تتكامل في بناء القيم، غير أننا في عرضنا هذا سنبقى أوفياء لعنوان المداخلة ونركز الاهتمام على القيم ومسؤولية المؤسسة التربوية.

إن وظيفة المدرسة خطيرة يميزها موضوعها الذي هو الإنسان الذي تَحضُنه في أكثر مراحل حياته أهمية. والمدرسة تميزها أدواتها ووسائلها وهي المعارف والقيم، وأهدافها التي هي تكوين المواطن من حيث هو إنسان حامل لمعارف، ولقيم ومبادئ؛ ومن ثم فإن الرهان قائم على المؤسسة التربوية في سبيل بلوغ ذلك الهدف.

جهود الوزارة الوصية لتخليق الحياة المدرسية:

منذ فترة طويلة والوزارة تسعى للرفع من مستوى القيم والسلوكيات داخل المدرسة المغربية، بطرق وأساليب شتى، منها:

- إحياء الأيام العالمية (اليوم العالمي للطفل/ للمدرس /للمرأة/ للبيئة/ للتغذية / السلام / للأشخاص المسنين/ للقضاء على الفقر/ للتسامح.... /

- إحياء الأيام الوطنية من مثل : عيد المدرسة/ ذكرى المسيرة الخضراء/عيد الاستقلال/ اليوم الوطني للشجرة / اليوم الوطني لمحاربة الرشوة...

- إصدار المذكرات لتفعيل دور المؤسسة التربوية ، من مثل: تفعيل مفهوم الارتقاء بجودة التعليم/ وقفة تربوية ضد الإرهاب/ الإقصائيات المتعلقة بالمباريات الرياضية/ الإقصائيات المتعلقة بالمسرح / المباريات المتلفزة/ جائزة كارسيا لوركا حول اللغة والثقافة الإسبانيتين/المباريات الجهوية لانتقاء أحسن مشاريع التنمية

الجهوية التي يقدمها تلاميذ المؤسسات في إطار الشأن المحلي/المباريات المتعلقة بالعدور الريفي وكذا بألعاب القوى والرياضات الجماعية/...

- تنقيح المناهج من المفاهيم والمضامين المنافية لحقوق الإنسان؛

- إدماج مبادئ حقوق الإنسان، والتربية السكانية، والتربية البيئية، ومدونة الأسرة وغيرها من القيم بواسطة مداخل متنوعة (دروس / مقررات/ أنشطة..)...

- تكوين الأساتذة والمفتشين في التربية على حقوق الإنسان

- تتبع الدخول المدرسي؛ تربويا وإداريا..

- وضع شعار لكل سنة يرتبط بالتربية على القيم، يهدف الرفعَ من جودة النظام التربوي (شعار هذه السنة : الأسرة والمدرسة معا لترسيخ السلوك المدني).

- الإشراف على الأنشطة الخاصة بالأطر التعليمية : مباريات إنتاج الوثائق التربوية، والأنشطة الخاصة بالمؤسسات : مسابقات أحسن مكتبة مدرسية/ أنظف مؤسسة/ أحسن داخلية/ ، و..........

فكيف هو حال مدارسنا اليوم؟

1 - المناهج والطرائق والوسائل: لم تستطع المدرسة المغربية إلى حد الآن الانعتاق من النقل التقليدي للمعرفة بشكل فاتر، وعبر طرق تلقينية منغلقة على نفسها، فمناهجنا وطرائقنا لا تولي كبير عناية لعناصر الشخصية، بل تدفع المتعلم للبحث عن وسائل الخلاص من المدرسة، وتَحَيُّنِ الفرص للخروج من الصف، والتباطؤ في الالتحاق به(... ،

- طرق لم تعد ترضي طموحات المتعلمين، ولا تستجيب لتصورات المجتمع وآماله. لأنها لا تتيح له فرص التجدد، ولا تلبي حاجته إلى التطور والتقدم، رغم ما أُضْفِيَ على المناهج من تطور وتجديد بتحيين للمعارف ، وتعزيز للمقررات بحصص للأنشطة الصفية واللاصفية، ودعمها بالوسائل السمعية البصرية...

- التقويم: مثله مثل التدريس من أبرز عيوبه أنه ينصب على تقويم المعرفة في غياب تام لتقويم الشخصية؛ تقويم يختزل المتعلم في علامة (النقطة)

- تقويم لا يستحضر مدى:

التزام المتعلمين بقواعد السلوك العام وقوانين المدرسة

احترامِهم لقيم ومشاعر واتجاهات الآخرين

مستوى وطبيعةِ تصرفِهم في المدرسة وحولها

العلاقةِ الإيجابيةِ والبناءة بين التلاميذ والمدرسين والإداريين...

تقديرِهم للملكية العامة والخاصة... (نقطة السلوك في السنة الثانية من سلك البكالوريا، غالبا ما تعطى مجانا، وقيمتها لا تشكل وزنا كبيرا في نتائج البكالوريا)

3 - العلاقات التربوية: تقوم على:

* مبدإ اللامبالاة بالآخر وبحقوقه وبثقافته وحاجاته...

* الغلبة للقوي: اختلاط المفاهيم والقيم، وتضاربها داخل المؤسسة الواحدة، وبين الجماعة الواحدة... / غياب فهم موحد للحقوق والواجبات داخل فضاء المؤسسة التربوية/ هروب من المسؤولية/ تجاهل للقانون الداخلي / تطاول على حقوق المؤسسة وتدخل في شؤونها الداخلية.../

* العدوانية: العنف جزء من سلوك عام داخل المؤسسة، لدى التلاميذ، وبعض أطر المؤسسة على اختلاف مستوياتهم: تفجير للعدائية الدفينة، تكسير للمقاعد والنوافذ والأبواب/ تهديم للأسوار/ اعتداء على الأطر التربوية/ تلطيخ للجدران/ تمرد على العمل/ غش / تماطل في أداء الواجب/ رفض للحوار والاختلاف/ تمرد على الواقع/ مخالفات سلوكيةٌ وأخلاقيةٌ مدرسيةٌ مختلفة،....

* غياب للقيم الإيجابية: الديمقراطية (العدل – الإنصاف – المساواة- احترام الآخر وتقبلُه ..) / المواطنة / العمل التطوعي الجماعي ... /

4 - ظرفية الأنشطة وضعفها: بقيت الأنشطة ظرفية محكومَة بمناسبات خاصة، في أكثر مدارسنا، ومشاركات التلاميذ والأطر التربوية فيها مقصورة على فئة محدودة، وغير مستقرة غالبا، ينقصها التأطير الجيد، والخبرة الكافية لتنجح في ترسيخ القيم الإيجابية.

<u>مدارسنا ومسؤولية ترسيخ القيم الإيجابية:</u>

ترسيخ القيم يتطلب:

- بناء وتشكيل نظام قيم مرتبط بالمعايير الاجتماعية والدينية، ليشكل الإطار المرجعي للسلوك والتنشئة، وجعل القيم حلقة من حلقات الرعاية (إعداد دليل للقيم التربوية للمدارس).

- إخضاع النظام التربوي المدرسي برمته (جميع المعارف المدرسية وكل الأنشطة التربوية ...) للقيم وتضمينها له.

- بناء المناهج على نظام التكامل بين الوحدات الدراسية من جهة ، والوظيفية من جهة ثانية، مما يساعد على تكوين أفراد قادرين على تنظيم خبراتهم الخاصة واستثمارها في إعطاء معنى للحياة.

- تبني الاتجاه الوظيفي في تقديم المعرفة ، لأن المعرفة المنعزلة لا قيمة لها من الناحية التربوية (المعرفة متكاملة ومتصلة ومرتبطة، وهدفها تحقيق الشخصية الإنسانية، والعلم بلا وظيفة أصبح متجاوزا). وهذا يتطلب اختيار برامج مرتبطة بالمواقف الواقعية (الحياة) / التخفيف من المقررات / خلق التكامل بين البرامج والمواد المتقاربة، التي تعاني من تجزيء المعرفة ...

- تشكيل لجن عليا لدراسة الظواهر السلوكية المستفحلة، والخروج برؤية تربوية للقضاء عليها (ظاهرة الغش / ظاهرة التماطل في أداء الواجب/ ظاهرة الشواهد الطبية...

- توفير فضاء مؤسسي تربوي مناسب لبناء شخصية المتعلم، وإشباع حاجاته النفسية والاجتماعية، من حب وإخاء واحترام وتقدير وأمن وحرية وانتماء...

- تفعيل العلاقات الإنسانية في البيئة المدرسية، بتفعيل الأنشطة الصفية واللاصفية، ودعمها، وتعميمها، وإخراجها من دائرة التنفيذ الشكلي إلى ممارسات فعلية تُكسب المتعلم القيم المرغوبة (تشجيع تكوين نوادي التربية على حقوق الإنسان والمواطنة داخل المؤسسات التربوية/ تشجيع المبادرات المواطنة/ الانفتاح على المحيط الخارجي : الجمعيات – الإدارة العمومية/ وسائل الإعلام...).

- إعداد أنموذج التزام أخلاقي يكون مضمونه السلوك المفترض من التلاميذ، وباقي الأطر التربوية والإدارية في المدرسة، وتطبيق قوانين الانضباط السلوكي

- القدوة الحسنة (الرجل المناسب في المكان المناسب): بنهج الأسلوب الديمقراطي القائم على مبدإ: التشارك/ / الحوار/ التشاور/ التعاون/ المساواة/ المسؤولية (تفعيل الإجراءات الخاصة بإشراك التلاميذ في مجالس المؤسسات التربوية) ... (المدير القدوة /المدرس القدوة/ الإداري القدوة /الحارس القدوة...)

وخلاصة القول: إن المدرسة غير الملائمة بتجهيزاتها وعلاقات أفرادها، والتي تهضم حقوق المتعلمين، وتمارس عليهم السلطة القهرية، وتجعل منهم أشخاصا هامشيينً، مدرسة فاشلة، وتخرج الفاشلين، والممارسين للمزيد من القيم السلبية.

إننا كلنا مسؤولون عن إعادة التعليم إلى حضن التربية، كوسيلة لتحقيق عمارة الأرض ، وتحقيق مبدإ الاستخلاف، لقوله تعالى: "إن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم .

5 - الوسائل التعليمية: مفهومها - فوائدها - أنواعها-الجزء الأول-

1 - توطئة :

تختلف مسميات الوسائل التعليمية من مستعمل لأخر ، فأحيانا تسمى وسائل إيضاح ، لأنها تهدف إلى توضيح المعلومات ، وتسمى أحيانا أخرى الوسائل السمعية والبصرية ، لن بعضها يعتمد على السماع كالمذياع ، والتسجيلات الصوتية ، والمحاضرات . . . إلخ ، وبعضها يعتمد على حاسة البصر كالأفلام الصامتة ، والصور الفوتوغرافية وغيرها ، وبعضها يستمل الحاستين كالأفلام الناطقة ، والتلفاز .

غير أن الوسائل التعليمية بأنواعها المختلفة لا تغني عن المدرس ، أو تحل حله ، فهي عبارة عن وسيلة معينة للمدرس تساعده على أداء مهمته التعليمية ، بل إنها كثيرا ما تزيد من أعبائه ، غذ لا بد له من اختيارها بعناية فائقة ، وتقديمها في الوقت التعليمي المناسب ، والعمل على وصل الخبرات التي يقدمها المعلم نفسه ، والتي تعالجها الوسيلة المختارة ، وبذلك تغدو رسالته أكثر فاعلية ، وأعمق تأثيرا .

مفهوم الوسيلة التعليمية :

يمكن القول إن الوسيلة التعليمية : هي كل أداة يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعلم والتعليم ، وتوضيح المعاني والأفكار ، أو التدريب على المهارات ، أو تعويد التلاميذ على العادات الصالحة ، أو تنمية الاتجاهات ، وغرس القيم المرغوب فيها ، دون أن يعتمد المعلم أساسا على الألفاظ والرموز والأرقام .

وهي باختصار جميع الوسائط التي يستخدمها المعلم في الموقف التعليمي لتوصيل الحقائق ، أو الأفكار ، أو المعاني للتلاميذ لجعل درسه أكثر إثارة وتشويقا ، ولجعل الخبر التربوية خبرة حية ، وهادفة ، ومباشرة في نفس الوقت .

2 - دور الوسائل التعليمية في عملية التعليم والتعلم :

يقصد بعملية التعليم توصيل المعرفة إلى المتعلم ، وخلق الدوافع ، وإيجاد الرغبة لديه للبحث والتنقيب ، والعمل للوصول إلى المعرفة ، وهذا يقتضي وجود طريقة ، أو أسلوب يوصله إلى هدفه . لذلك لا يخفى على الممارس لعملية التعليم والتعلم ما تنطوي عليه الوسائل التعليمية من أهمية كبرى في توفير الخبرات الحسية التي يصعب تحقيقها في الظروف الطبيعية للخبرة التعليمية ، وكذلك في تخطي العوائق التي تعترض عملية الإيضاح إذا ما اعتمد على الواقع نفسه .

وتنبع أهمية الوسيلة التعليمية ، وتتحدد أغراضها التي تؤديها في المتعلم من طبيعة الأهداف التي يتم اختيار الوسيلة لتحقيقها من المادة التعليمية التي يراد للطلاب تعلمها ، ثم من مستويات نمو المتعلمين الإدراكية ، فالوسائل التعليمية التي يتم اختيارها للمراحل التعليمية الدنيا تختلف إلى حد ما عن الوسائل التي نختارها للصفوف العليا ، أو المراحل التعليمية المتقدمة ، كالمرحلة المتوسطة والثانوية .

ويمكن حصر دور الوسائل التعليمية وأهميتها في الآتي :

1 ـ تقليل الجهد ، واختصار الوقت من المتعلم والمعلم .

2 ـ تتغلب على اللفظية وعيوبها .

3 ـ تساعد في نقل المعرفة ، وتوضيح الجوانب المبهمة ، وتثبيت عملية الإدراك .

4 ـ تثير اهتمام وانتباه الدارسين ، وتنمي فيهم دقة الملاحظة .

5 ـ تثبت المعلومات ، وتزيد من حفظ الطالب ، وتضاعف استيعابه .

6 ـ تنمي الاستمرار في الفكر .

7 ـ تقوّم معلومات الطالب ، وتقيس مدى ما استوعبه من الدري .

8 ـ تسهل عملية التعليم على المدرس ، والتعلم على الطالب .

9 ـ تعلم بمفردها كالتلفاز ، والرحلات ، والمتاحف . . . إلخ .

10 ـ توضيح بعض المفاهيم المعينة للتعليم .

11 ـ تساعد على إبراز الفروق الفردية بين الطلاب في المجالات اللغوية المختلفة ، وبخاصة في مجال التغيير الشفوي .

12 ـ تساعد الطلاب على التزود بالمعلومات العلمية ، وبألفاظ الحضارة الحديثة الدالة عليها .

13 ـ تتيح للمتعلمين فرصا متعددة من فرص المتعة ، وتحقيق الذات .

14 ـ تساعد على إبقاء الخبرة التعليمية حية لأطول فترة ممكنة مع التلاميذ .

15 ـ تعلم المهارات ، وتنمي الاتجاهات ، وتربي الذوق ، وتعدل السلوك .

شروط اختيار الوسائل التعليمية ، أو إعدادها : ـ

لكي تؤدي الوسائل العلمية الغرض الذي وجدت من أجله في عملية التعلم ، وبشكل فاعل ، لا بد من مراعاة الشروط التالية : ـ

1 ـ أن تتناسب الوسيلة مع الأهداف التي سيتم تحقيقها من الدرس .

2 ـ دقة المادة العلمية ومناسبتها للدرس .

3 ـ أن تناسب الطلاب من حيث خبراتهم السابقة .

4 ـ ينبغي ألا تحتوي الوسيلة على معلومات خاطئة ، أو قديمة ، أو ناقصة ، أو متحيزة ، أو مشوهة ، أو هازلة ، وإنما يجب أن تساعد على تكوين صورة كلية واقعية سليمة صادقة حديثة أمينة متزنة .

5 ـ أن تعبر تعبيرا صادقا عن الرسالة التي يرغب المعلم توصيلها إلى المتعلمين .

6 ـ أن يكون للوسيلة موضوع واحد محدد ، ومتجانس ، ومنسجم مع موضوع الدرس ، ليسهل على الدارسين إدراكه وتتبعه .

7 ـ أن يتناسب حجمها ، أو مساحتها مع عدد طلاب الصف .

8 ـ أن تساعد على اتباع الطريقة العلمية في التفكير ، والدقة والملاحظة .

9 ـ توافر المواد الخام اللازمة لصنعها ، مع رخص تكاليفها .

10 ـ أن تناسب ما يبذل في استعمالها من جهد ، ووقت ، ومال ، وكذا في حال إعدادها محليا ، يجب أن يراعى فيها نفس الشرط .

11 ـ أن تتناسب ومدارك الدارسين ، بحيث يسل الاستفادة منها .

12 ـ أن يكون استعمالها ممكنا وسهلا .

13 ـ أن يشترك المدرس والطلاب في اختيار الوسيلة الجيدة التي تحقق الغرض ، وفيما يتعلق بإعدادها يراعى الآتي :

أ ـ اختبار الوسيلة قبل استعمالها للتأكد من صلاحيتها .

ب ـ إعداد المكان المناسب الذي ستستعمل فيه ، بحيث يتمكن كل دارس أن يسمع ، ويرى بوضوح تامين .

ج ـ تهيئة أذهان الدارسين إلى ما ينبغي ملاحظته ، أو إلى المعارف التي يدور حولها موضوع الدرس ، وذلك بإثارة بعض الأسئلة ذات الصلة به ، لإبراز النقاط المهمة التي تجيب الوسيلة عليها .

بعض القواعد العامة في استخدام الوسائل وفوائدها :

يتفق التربويون وخبراء الوسائل التعليمية بعد أن عرفت قيمتها ، والعائد التربوي منها بأنها ضرورة من ضرورات التعلم ، وأدواته لا يمكن الاستغناء عنها ، لهذا رصدت السلطات التعليمية لها ميزانيات ضخمة لشرائها ، أو لإنتاجها ، أو لعرضها وبيعها .

غير أن المشكلة تكمن في عالمنا العربي أن كثيرا من المعلمين لا يستعينون بها بالقدر الكافي لسباب منها :

1 ـ أن هؤلاء المعلمين لم يتدربوا عليها وهم طلاب في مراحل التعليم العام ، ولا هم في مراحل الدراسة في كليات التربية ، ودور المعلمين .

2 ـ أن بعضهم لا يؤمن بفائدتها ، وجدواها ، ويعتبر استخدامها مضيعة للوقت ، والجهد ، وأن الطلاب لن يستفيدوا منها شيئا .

3 ـ والبعض يخشى تحمل مسؤوليتها خوفا من أن تكسر ، أو تحرق ، أو تتلف ، فيكلف بالتعويض عنها .

ورغم الأسباب السابقة ، وغيرها لا يوجد مطلقا ما يبرر عدم استخدامها ، والاستفادة منها ، ومما تتيحه من فرص عظيمة لمواقف تربوية يستفيد منها الطلاب ، ويبقى أثرها معهم لسنوات طويلة . لذلك ينبغي على المعلم عند استعمال الوسائل التعليمية مراعاة التالي :

1 ـ قبل استخدام الوسيلة التعليمية 8لى المعلم أن يحضر درسه الذي سيقوم بتدريسه ، ثم يحدد نوع الوسيلة التي يمكن أن تفيد فيه ، ومن ثم لم يجد صعوبة في تجهيزها ، واستخدامها .

2 ـ ينبغي على المعلم إلا يستخدم أكثر من وسيلة في الدرس الواحد ، ضمانا لتركيز الطلاب عليها من جانب ، ولحسن استخدامها من جانب آخر .

3 ـ ينبغي ألا يكون استخدام الوسيلة التعليمية هو الأساس في الدرس ، إذ هو جزء مكمل له ، لهذا يجب التنبه لعنصر الوقت الذي ستستغرقه ، خاصة وأن بعض الطلاب قد يطلبون من المعلم الاستمرار في الاستمتاع بها مما يضع جزءا كبيرا من الفائدة التي استخدمت من أجلها .

4 ـ على المعلم أن يخبر طلابه عن الوسيلة التي سيستخدمها أمامهم ن وعن الهدف منها ، ذلك قبل أن يبدأ الدرس ، حتى لا ينصرف جزء من تفكيرهم في تأملها ، في الوقت الذي يكون فيه منشغلا في شرح الدرس .

5 ـ إذا كان المعلم سيستخدم جهازا دقيقا كوسيلة من وسائل التعلم ، عليه أن يختبره قبل أن يدخل به حجرة الدراسة ، وأن يتأكد من سلامته ، حتى لا يفاجأ بأي موقف غير متوقع أمام الطلاب ، مما قد يسبب له حرجا .

6 ـ ينبغي ألا يترك المعلم حجرة الدراسة أثناء عمل الآلة ، حتى لا تتعرض هي أو ما في داخلها من صور أو أفلام ـ إذا كانت جهاز عرض علوي ـ أو جهاز عرض أفلام " فيديو " ـ للتلف ، أو أن يخلق عرض

الشريط جوا عاما من عدم الاهتمام بالموقف التعليمي ، واحترامه ، بذلك يصبح الفلم أداة ضارة تساعد على تكوين عادات ، واتجاهات غير مرغوب فيها .

7 ـ يحسن أن يستعين المعلم ببعض الطلاب لتشغيل الوسيلة التي أحضرها لهم ، ذلك لاكتساب الخبرة من ناحية ، ولجعلهم يشعرون أنهم مشاركون في أنشطة الصف من ناحية أخرى .

6 ـ الوسائل التعليمية: مفهومها ـ فوائدها ـ أنواعها-الجزء الثاني-

للوسائل التعليمية إذا أحسن استخدامها فوائد كثيرة منه :

1 ـ تقدم للتلاميذ أساسا ماديا للإدراك الحسي ، ومن ثم تقلل من استخدامهم لألفاظ لا يفهمون معناها .

2 ـ تثير اهتمامهم كثيرا .3 ـ تجعل ما يتعلمونه باقي الأثر .4 ـ تقدم خبرات واقعية تدعو التلاميذ إلى النشاط الذاتي .

5 ـ تنمي فيهم استمرارية التفكير ، كما هو الحال عند استخدام الصور المتحركة ، والتمثيليات ، والرحلات .

6 ـ تسهم في نمو المعاني ن ومن ثم في تنمية الثروة اللغوية عند التلاميذ .

7 ـ تقدم خبرات لا يمكن الحصول عليها عن طريق أدوات أخرى ، وتسهم في جعل ما يتعلمه التلاميذ أكثر كفاية وعمقا وتنوعا .

1 ـ أنواع الوسائل التعليمية :

يصنف خبراء الوسائل التعليمية ، والتربويون الذين يهتمون بها ، وبآثارها على الحواس الخمس عند الدارسين بالمجموعات التالية

المجموعة الأولى : الوسائل البصرية مثل :

1 ـ الصور المعتمة ، والشرائح ، والأفلام الثابتة .2 ـ الأفلام المتحركة والثابتة .3 ـ السبورة .4 ـ الخرائط .5 ـ الكرة الأرضية . 6 ـ اللوحات والبطاقات .7 ـ الرسوم البيانية .8 ـ النماذج والعينات .9 ـ المعارض والمتاحف .

المجموعة الثانية : الوسائل السمعية :

وتضم الأدوات التي تعتمد علة حاسة السمع وتشمل : ـ

1 ـ الإذاعة المدرسية الداخلية .2 ـ المذياع " الراديو " .3 ـ الحاكي " الجرامفون " .4 ـ أجهزة التسجيل الصوتي .

المجموعة الثالثة : الوسائل السمعية البصرية :

وتضم الأدوات والمواد التي تعتمد على حاستي السمع والبصر معا وتحوي الآتي :

1 ـ الأفلام المتحركة والناطقة .2 ـ الأفلام الثابتة ، والمصحوبة بتسجيلات صوتية .3 ـ مسرح العرائس .4 ـ التلفاز .

5 ـ جهاز عرض الأفلام " الفيديو " .

المجموعة الرابعة وتتمثل في :

الرحلات التعليمية .2 ـ المعرض التعليمية .3 ـ المتاحف المدرسية .

وسوف نتحدث باختصار عن بعضها بغد أن نختارها عشوائيا ، لا عن طريق المفاضلة ، إذ إن جميعها يتم استخدامه حسب الحاجة إليه ، ولا يمكن الاستغناء عنه ، أو التقليل من أهميته

أولا :الرحلات التعليمية

تعد الرحلات التعليمية من أقوى الوسائل التعليمية تأثيرا في حياة الطلاب ، فهي تنقلهم من جو الأسلوب الرمزي المجرد إلى مشاهدة الحقائق على طبيعتها ، فتقوي فيهم عملية الإدراك ، وتبث عناصرها فيهم بشكل يعجز عنه الكلام والشرح . كما أن في الرحلات تغييرا للجو المدرسي من حيث الانطلاق والمرح اللذان يسيطران على جوها ، ومما يصادفه الطالب من أمور جديدة في الرحلة ، كالاعتماد على النفس ، ومساعدة غيره من الطلاب الأمر الذي ينمي شخصيته ويخلق عنده الشعور بالمسؤولية .

ويمكن تعريف الرحلة المدرسية التعليمية بأنها : خروج الطلاب من المدرسة بشكل جماعي منظم لتحقيق هدف تعليمي مرتبط بالمنهج الدراسي المقرر ، ومخطط له من قبل .

ومن خلال التعريف السابق نلخص أن الرحلة التعليمية يجب أن تبنى على هدف تعليمي وتحقق أبعاده المختلفة ، وهي بذلك تختلف عن الرحلة المدرسية التي يقصد بها الترويح والسمر واللهو البريء .

وللإفادة التعليمية المرجوة من الرحلات التعليمية يجب مراعاة أن تستهدف كل رحلة غرضا محددا يربطها بالمناهج الدراسية ، كما هو واضح من التعريف السابق ، على أن يكون رائدها تحقيق الدراسة العلمية للبيئة ، وأن توضع لها النظم الدقيقة الكفيلة بالإفادة التعليمية القصوى لكل مشترك .

وغالبا ما تكون الرحلات التعليمية موجهة إلى الأماكن التالية : المصانع ، المؤسسات الحكومية والأهلية ، المعارض التعليمية أو الصناعية أو الزراعية ، معارض التقنية الحديثة " الحاسوب " والأجهزة الطبية ، الموانئ والمطارات ، مراكز التدريب المهني ، المزارع ، المناجم ، المتاحف ، الأماكن الأثرية ، وغيرها .

ثانيا ـ المعارض التعليمية :

تعد المعارض التعليمية من الوسائل الجيدة في نقل المعرفة لعدد كبير من المتعلمين ، لهذا فإنها تشكل دافعا للخلق والابتكار في إنتاج الكثير من الوسائل التعليمية ، وجمع العديد منها لإبراز النشاط المدرسي .

وتشمل المعارض التعليمية كل ما يمكن عرضه لتوصيل أفكار ، ومعلومات معينة إلى المشاهد ، وتتدرج محتوياتها من أبسط أنواع الوسائل ، والمصورات ، والنماذج ، إلى أكثرها تعقيدا كالشرائح والأفلام .

أنواع المعارض :

هناك عدة أنواع من المعارض التعليمية التي يمكن إقامتها على مستويات مختلفة ، بحيث يحقق كل منها العرض الذي أعد من أجله ، ومن هذه المعارض الآتي :

1 ـ معرض الصف الدراسي :

وهو ما يشترك في إعداده طلاب صف دراسي معين ، حيث يقوم الطلاب وتحت إشراف رائد الصف بجمع كثير من الوسائل التعليمية المختلفة ، التي قاموا بإعدادها من مواد البيئة المحيطة بهم ، كالخرائط والمجسمات ، وما يرسمونه من لوحات وتصميمات ، أو شراء بعضها ، أو جلبها من بيوتهم باعتبارها ممتلكات خاصة كالسيوف والخناجر والمصنوعات اليدوية من خسف النخيل ، أو الصوف ، وغيرها ، ثم تعرض تلك الوسائل داخل حجرة الدراسة ، وتقوم بقية الصفوف الأخرى بزيارة المعرض والاطلاع على محتوياته ، ثم بعد ذلك يقوم المعرض من قبل لجنة مختصة من داخل المدرسة ، وتختار بعض الوسائل المتميزة للمشاركة بها في معرض المدرسة ، ويعتبر هذا النوع من المعارض بمثابة تسجيل لنشاط طلبة الصف .

2 ـ المعرض المدرسي :

يضم الإنتاج الكلي من الوسائل التعليمية التي تم اختيارها من معارض الصفوف مضافا إليه ما ترى المدرسة أهمية في عرضه ، ويضم أيضا المعروضات التي يقوم أعضاء جمعيات النشاط التربوي بالمدرسة بصنعها ، وإعدادها للمعرض العام للمدرسة .

3 ـ المعرض العام بالمنطقة التعليمية :

يتكون المعرض من مجموع الوسائل التعليمية ، واللوحات الفنية والمجسمات المتميزة التي تم اختيارها من المعارض المدرسية بوساطة لجنة مختصة بتقويم المعرض ، مشكلة من بعض المشرفين التربويين للوسائل التعليمية ، ومشرفي التربية الفنية ، وغيرهم من مشرفي المواد الدراسية الأخرى ، ويخصص عادة لكل مدرسة مشاركة في المعرض ركن خاص بها لعرض منتجاتها ، وغالبا ما يقام هذا المعرض في إحدى القاعات الخاصة بالمنطقة التعليمية ، على ألا تزيد مدة العرض على عشرة أيام .

4 ـ المعرض العام على مستوى الدولة :

يشتمل هذا المعرض على مجموعات من إنتاج المناطق التعليمية المختلفة التي يتم اختيارها بعناية ، ويستمر عرضها لمدة لا تتجاوز خمسة عشر يوما .

ويمكن لهذه المعارض أن تحقق كثيرا من الفوائد التربوية التي يمكن إجمالها في الآتي :

1 ـ توصيل الأفكار التعليمية لعدد كبير من الدارسين والمهتمين بها في وقت قصير .

2 ـ إبراز مناشط المدارس ، إذ يبعث فيها المعرض التنافس الشريف للخلق والإبداع والابتكار في إنتاج الوسائل التعليمية .

3 ـ تبادل الخبرات التعليمية بين المدار للوصول إلى مستويات جيدة في إنتاج الوسائل التعليمية .

4 ـ دراسة الموضوعات المختلفة عن طريق المعروضات التي تضمها تلك المعارض .

8 ـ الوسائل التعليمية: مفهومها ـ فوائدها ـ أنواعها ـالجزء الثالث ـ

ثالثا ـ اللوحات التعليمية ، أو التوضيحية :

تضم هذه اللوحات كلا من الآتي : ـ

1 ـ لوحة الطباشير " السبورة " .2 ـ اللوحة الوبرية " لوحة الفنيلا "3 ـ لوحة الجيوب .4 ـ اللوحة المغناطيسية .

5 ـ اللوحة الكهربائية .6 ـ لوحة المعلومات " اللوحة الإخبارية " .

وسنتحدث في عجالة عن الأنواع الثلاثة الأول لأهميتها ، وكثرة استعمالها .

أولا ـ لوح الطباشير ، أو ما يعرف بالسبورة :

تعتبر السبورة من أقدم الوسائل التعليمية المستعملة في حقل التعليم ، وهي قاسم مشترك في جميع الدروس ، وكل الصفوف ، والمدارس ، وتعد أكثر الوسائل التعليمية انتشارا ، وتوافرا واستعمالا . ويعود السبب في انتشارها إلى سهولة استعمالها من قبل المعلم والمتعلم ، إضافة إلى مرونتها عند الاستعمال . إذ يمكن تسخيرها لجميع المواد الدراسية من علوم ولغات ورياضيا واجتماعيات وغيرها . ناهيك عن قلة تكاليفها ، وإزالة ما يكتب عليها بسهولة .

وقد تطورت سبورة الطباشير في كثير من المدارس الحديثة ، والنموذجية ، حيث استخدمت فيها ألواح من الخشب الأبيض المغطى بطبقة مصقولة تعرف بـ : الفورمايكا " تسمح بالكتابة عليها بالألوان الزيتية الملونة ، والتي يتم إزالتها بسهولة .

أنواعها : ـ

1 ـ اللون الثابت على أحد جدران الصف الدراسي ، وكان قديما من الإسمنت الناعم المدهون بالطلاء الأسود أو الأخضر الغامق . أما اليوم فأكثره من الخشب المدهون أيضا بالطلاء الأخضر ، والمثبت على أحد جدران الصف ، ويستخدم في الكتابة عليه الطباشير بألوانه المختلفة ، وقد يكون من الخشب المكسو بطبقة مصقولة كما ذكرنا .

2 ـ اللوح ذو الوجهين : وهو لوح نقال يتكون من واجهتين خشبيتين مثبت من الوسط على حامل ، ويستفاد منه في الحجرات الدراسية ، وقاعات المحاضرات ، والملاعب ، وأفنية المدارس .

3 ـ اللوح المتحرك مع الحامل ، ولكنه بوجه واحد .4 ـ اللوح المنزلق : يتكون من عدة قطع مثبتة على جدار تنزلق بوساطة بكرات إلى الأعلى ، والأسفل ، إما باليد ، أو الكهرباء .5 ـ اللوح ذو الستارة : غالبا ما يكون من النوع الثابت ، وغطي بستارة متحركة تشبه في شكلها ستائر النوافذ العادية ، وباستعماله يسهل

إعداد مواد تعليمية ، أو رسومات ، أو أسئلة في وقت مسبق من بدء الحصة ، وإظهارها تدريجيا ، أو دفعة واحد أمام الطلبة .6 ـ اللوح المغناطيسي : يتكون من واجهة حديدية ، ويمكن أن يكون من النوعين الثابت والمتحرك ، ومن ميزته سهولة تثبيت بعض المواد المكتوبة كالحروف ، والكلمات ، أو بعض الرسومات ، أو المجسمات الصغيرة بوساطة قطع مغناطيسية .7 ـ سبورة الخرائط الصماء : ـهي السبورة التي ترسم عليها الخرائط عادة باللون الأحمر الزيتي ، بحيث يمكن الكتابة عليها ثم مسحها دون الخريطة .

شروط استخدام السبورة :

1 ـ ألا يملأ المدرس السبورة بالكتابة ، بل يجب تنسيق الكتابة عليها بخط واضح ، وأن يقسم السبورة حسب ما يدون عليها من معلومات .

2 ـ أن يترك جزءا من الجانب الأيسر للسبورة لكتابة المصطلحات الجديدة ، أو رسم شكل تخطيطي ، أو ما إلى ذلك .

3 ـ أن يخصص جزءا من الجانب الأيمن لكتابية البيانات المطلوبة عن الصف الذي يشغله بالدرس ، كاليوم ، والتاريخ ، واسم المادة والحضور ، والغياب .

4 ـ يحسن استخدام الأدوات الهندسية في الرسم عليها .

5 ـ أن يحافظ على تنظيمها في نهاية كل حصة ، ويمحو ما كتب عليها بمجرد الاستغناء عنه .

6 ـ الاختصار في الكتابة عليها قدر الإمكان ، حتى لا تتشتت أذهان الطلاب بكثرة ما كتب عليها ، وعدم تنظيمه ، وتداخله مع بعضه البعض .

فوائد ومجالات استخدامها :

1 ـ نسخ مواد غير موجودة في الكتاب المدرسي ، أو كتابة المواد التي تلزم أثناء مناقشة الدرس .

2 ـ ضرورة الكتابة عليها خاصة في المرحلة الابتدائية ، لتجنب إملاء التلاميذ ، ولضمان إملائهم مواد صحيحة خالية من الأخطاء اللغوية .

3 ـ إبراز المواد المهمة ، كالكلمات الجديدة ، أو الصعبة في دروس اللغات ، أو القواعد الإملائية ، أو النحوية ، أو الأفكار الرئيسة في دروس القراءة ، والنصوص الأدبية ، والعناصر الأساس في موضوعات التعبير الشفوي ، والتحريري وغيرها .

4 ـ كتابة أسئلة الاختبارات .

5 ـ حل التمارين لكثير من المواد الدراسية ، كالقواعد ، والعلوم ، والرياضيات ، والكيمياء والفيزياء

.

6 ـ يرسم عليها المعلم بعض الخرائط التوضيحية ، والرسوم الهندسية .

<u>ثالثا ـ اللوحة الوبرية (لوحة الفنيلا) :</u>

لوحة عادية ذات حجم مناسب ، تصنع من خشب " الأبلكاش " ، أو الكرتون السميك ، وتغطى بقطعة من قماش " الفنيلا " وبرية الوجهين ، وتستعمل معها عناصر توضيحية من صور ، أو رسومات ، أو أحرف ، أو أشكال ، أو أي مادة سطحية خفيفة .

ويراعى في قطعة القماش التي يغطى بها اللوح الخشبي ، أو الكرتون أن تكون قاتمة اللون قليلة الاتساخ ، وأنسب الألوان اللون الرمادي، أو الخضر الغامق . كما ويجب الاهتمام بمساحة اللوحة حتى يكون استعمالها بمواد بمواد ذات قياس معقول يستطيع مشاهدتها جميع تلاميذ الصف ، وانسب قياس لها 100 × 70 سم ، وإلى جانب اللوح والقماش نحتاج إلى دبابيس طبعة ، وخيط أضابير .

أشكال اللوحة الوبرية :

للوحة الوبرية أشكال مختلفة كل منها يستعمل حسب الحاجة إليه ، ومن هذه الأشكال :

اللوحة العادية ، واللوحة على شكل كيس ، واللوحة على شكل إضبارة ، واللوحة على شكل حقيبة .

تجهيز اللوحة الوبرية العادية :

يتم تجهيز اللوحة الوبرية العادية على النحو التالي :

1 ـ نقوم بثقب الأبلكاش ، أو الكرتون السميك من أحد أطرافه الأربعة بغرض تعليقه عند الاستعمال ، ثم نثبت به خيط الأضابير .

2 ـ نبدأ شد قطعة قماش الفنيلا على اللوح ، وتثبيتها من جميع الأطراف بوساطة الدبابيس ، وبذلك تكون اللوحة جاهزة للاستعمال .

والأساس في استعمال اللوحة الوبرية بمختلف أنواعها مبني على التصاق سطحين من الفنيلا حال استعمالها ، وذلك لوجود الوبر على كل منها ، كما يمكن أن يلصق عليهاالزجاج ، والإسفنج .

مجالات استخدام اللوحة الوبرية :

يمكن استخدام اللوحة الوبرية في تعليم ، أو إيضاح كثير من مواد التدريس ، كاللغات ، والاجتماعيات ، والعلوم ، والرياضيات . . .

ويوصي خبراء الوسائل التعليمية ، والتربويون عند استخدام اللوحة الوبرية بما يلي :

1 ـ استعمال اللوحة لفكرة واحده ، وتجنب ازدحامها بالمعلومات .

2 ـ مراعاة حجم ما يعرض عليها من صور ، ورسومات ، وكلمات ، بحيث يسهل مشاهدتها من قبل كافة تلاميذ الصف .

3 ـ تثبيت اللوحة في مكان جيد الإنارة ن كما ينبغي أن تتناسب ارتفاعا وانخفاضا مع أعمار التلاميذ .

4 ـ إعداد المواد وتصنيفها قبل تثبيتها على اللوحة .

5 ـ حفظ موادها داخل علب كرتون ن أو ملفات حسب موضوعاتها ، حتى يسهل تناولها عند الحاجة .

مزايا اللوحة الوبرية :

1 - 1 - يمكن تحضير عناصرها مسبقا ن مما يوفر وقت المعلم ، كما يمكن استخدامها مرارا .

2 - يتم تحريك البيانات عليها بسهولة ، لتكوين أفكار جديدة ، وليتمكن التلاميذ من التدريب عليها .

3 - تساعد في تثبيت المعلومات ، وتنشيط عملية التعلم .

4 - تجلب انتباه التلاميذ ، وتشوقهم إلى الدرس .

5 ت لا تزدحم اللوحة بالبيانات جميعها ، طالما يمكن تغيير البيانات ، أو المعلومات بسهولة .

لوحة الجيوب : -

تماثل لوحة الجيوب اللوحة الوبرية في استعمالها ، إلا أنها تختلف عنها من حيث إن البطاقات والصور والرسوم لا تثبت عليها بوساطة الالتصاق ، وإنما تنزلق عليها في ممرات أفقيه تشبه الجيوب ، وهذه من أهم ميزاتها ، إذ إنها تتيح للمعلم وضع البيانات ، وترتيبها في سرعة وسهولة ، وحسب الاحتياجات الفعلية للدرس .

طريقة إعدادها : -

تعتبر طريقة إعداد لوحة الجيوب من السهولة بمكان ، إذا توافرت المواد التالية : -

1 - طبق (فرخ) ورق برستول مقاس 100 ×70 سم .

2 - لوح من الأبلكاش ، أو الكرتون " المقوى " المضغوط نفس المقاس .

3 - دبابيس دباسة ، أو دبابيس طبعة .

4 - خيط تعليق .

5 - شريط عريض من الورق المصمغ .

ويتم إعدادها على الشكل التالي : -

1 - يقسم المعلم طبق الورق إلى أقسام متوازنة مستخدما القلم الرصاص حسب الترتيب الآتي : - 13 سم ، ثم 4 سم على التوالي حتى نهاية الطبق ، ويبقى الجزء العلوي بارتفاع 15 سم .

2 - يثني المعلم الورق حسب المقاسات التي سطرها ويثبتها بالدباسة .

3 - يثبت الطبق المثنى على لوح الأبلكاش ، أو الكرتون بوساطة دبابيس الطبعة ، أو دبابيس الدباسة .

4 - يمكن إحاطة اللوح بشريط من الورق المصمغ حتى يثبَّت طبق الورق تماما على اللوح أو الكرتون .

5 - يثقب اللوح ، أو الكرتون مع الطبق من الأعلى لوضع خيط الإضبارة كعلاقة لها .

مجالات استخدامها :

تستخدم لوحة الجيوب عادة في تعليم اللغات ، والحساب ، والقراءة العربية ، لتلاميذ المرحلة الابتدائية ، ولا سيما الصفوف الدنيا ، حيث يستطيع المعلم كتابة كل ما يريده من كلمات ، أو حروف ، أو أرقام ، وكل ما يريد رسمه من صور على بطاقات ذات مقاسات مناسبة لارتفاع الجيوب ، وبحيث تظهر المادة المكتوبة على البطاقة عند وضعها في الجيب . كما يمكن استخدامها في أغراض كثيرة داخل المدرسة ، والمكتبة المدرسية ، وغرف المدرسين ، والإدارة ، وذلك باستعمالها كصندوق بريد ، أو حافظة كتب ، ومجلات ، أو تصنيف بطاقات المكتبة ن وغيرها .

وفيما يلي وصف للبطاقات التي يمكن استعمالها في لوحة الجيوب :

1 ـ بطاقات تحمل صورة تحتها كلمة ن أو جملة ، وتستخدم في تعليم تلاميذ الصف الأول الابتدائي على القراءة .

2 ـ بطاقات تحمل تفسيرا للمفردات الجديدة ، أو الصعبة الواردة في الدرس .

3 ـ بطاقات تحمل سؤلا يجيب عليه التلميذ بعد القراءة الصامتة .

4 ـ بطاقات تحتوي على اختيار إجابات من متعدد .

5 ـ بطاقات تحمل تدريبا لغويا يراد من التلاميذ حله .

6 ـ بطاقات متسلسلة تحتوي على مشاهد من قصة رويت للتلاميذ .

7 ـ بطاقات تحمل أسئلة متسلسلة ، تكوّن إجاباتها قصة كاملة عرفها التلاميذ ، أو استمعوا إليها .

8 ـ بطاقات توظف فيها الأنماط اللغوية الجميلة الواردة في الدرس ضمن جمل ن ومواقف تعبيرية جديدة .

9 ـ بطاقات تعالج قضيا إملائية .

10 ـ بطاقات المطابقة بين : ـالكلمة والصورة الدالة عليها .الجملة والصورة الدالة عليها .الكلمة ، وعكس معناها " تضادها " .

الكلمة ومرادفها .

9 ـ أخلاقيات المهنة

مدخل:

تعتبر الأخلاق، بالمفهوم العام، الركيزة الأساسية في حياة الأمم، باعتبارها الموجه الرئيسي للسلوك الإنساني والاجتماعي والتربوي، نحو التضامن والتعايش والاحترام المتبادل، وما يترتب عنها من قيم ومبادئ، تسهر على تنظيم المجتمع من أجل الاستقرار وتحقيق السلام. فبدون الأخلاق لا يمكن الحديث عن سلامة واستقرار المجتمع وتقدمه ورقيه. يقول أحمد شوقي:

إنما الأمم الأخلاق ما بقيت   فإن هم ذهبت أخلاقهم ذهبوا

فتخليق الحياة ضرورة إنسانية واجتماعية لا مناص منها. لذا فأخلاقية المهنة في المجال التربوي، موضوع مقالنا، يعتبر في صميم التوجه الأخلاقي العام في حياة الشعوب والأمم. فبدون تخليق الحياة العملية نكون قد حكمنا على أنفسنا بالضياع والانحطاط والتخلف.

يبقى أن نتساءل. لماذا الاهتمام بموضوع أخلاقيات المهنة في المجال التربوي ؟ و ما مفهوم أخلاقيات المهنية هذه وأهميتها ؟ وكيف يتحقق اتجاه المدرس نحو المهنة؟ وما هي نتائج هذا الاتجاه إيجابا ولسلبا نحو مهنة التدريس؟

1- لماذا الاهتمام بموضوع أخلاقيات المهنة في المجال التربوي ؟

يحض المدرس قديما، في المجتمع العربي عموما وفي المجتمع المغربي على الخصوص باحترام وتقدير كبيرين، حيث كان يلعب دور المرشد والموجه والمؤطر لجميع أنشطة الجماعة التي تتردد على المدرسة أو الكتاتيب القرآنية؛ فكان يؤم المصلين ويفتيهم في أمور دينهم، ويعلمهم قواعد العبادات والمعاملات، ويعلم أبناءهم مبادئ المعرفة والأخلاق، ويشاطر السكان أفراحهم وأحزانهم، ويفك الصراعات بين أفراد الجماعة، ويبرم العقود... وكان المدرس مقابل هذا الحضور الإيجابي محط تقدير واعتزاز، فتحتضنه الجماعة فتأويه وتطعمه وتكرمه وتدمجه بين أفراد عائلتها، باعتباره أمينا على القيم الأخلاقية، بالإضافة إلى كونه قدوة للصغار بسلوكه وإشعاعه داخل المؤسسة وخارجها، حتى كاد أن يرتقي إلى مرتبة الرسول، كما يقول الشاعر أحمد شوقي:

قـم للمعلـم وفـه تبجيلا   كـاد المعلم أن يكـون رسـولا

لقد اقترنت التربية عند سائر الأمم بتنشئة الأطفال وفق القواعد الأخلاقية والقيم التي يقرها المجتمع، إلا أن البعد الأخلاقي اضمحل في العقود الأخيرة، بحيث أن المدنية المعاصرة فرضت قيما أخرى غير القيم الأخلاقية، فسادت النزاعات المادية على العقول والنفوس، ولم تعد ظروف العيش تضمن للمدرس الاطمئنان على مستقبله ومستقبل أفراد أسرته، فبدأ مركزه الاجتماعي يتقلص في العقود الأخيرة بفعل عدة عوامل وضغوط، واهتزت مكانة المدرس في المجتمع، وانتقلت من التقدير والاحترام إلى الحذر واللامبالاة والاحتقار، وتتجلى هذه العوامل والضغوط في:

ـ تراجع التوجه المثالي الأخلاقي أمام طغيان التوجه المادي البرغماتي (النفعي)، وسيطرته على العقول والنفوس.

ـ صعوبة الجمع بين المبادئ والمصالح.

ـ تزايد الحاجة إلى المدرسين نتيجة الانفجار الديموغرافي وتشجيع التمدرس خاصة في العالم القروي، مع اختلال عملية انتقاء المدرسين.

ـ الوقائع اليومية والموسمية (الامتحانات مثلا) التي تفرز مجموعة من الاتهامات الموجهة إلى رجال التعليم، دون أن ننسى ما تبثه وتنشره وسائل الإعلام بين الفينة والأخرى من فضائح وممارسات منحرفة (اغتصابات، هتك العرض، عنف، عقوبات بدنية، غش، تغيبات متكررة.(...

ـ ظاهرة الساعات الإضافية، وما تشكله من استغلال بشع للتلاميذ وأوليائهم.

ـ الشعور بخطورة الحالة على أكثر من صعيد، ويكفي الاستدلال على درجة تلك الخطورة، الإشارة إلى انشغال منظمة " اليونيسكو " بالأمر وتحركها بكل إمكانياتها ووزنها لتجعل موضوع " دعم أخلاقيات رجل التعليم " أحد انشغالاتها البالغة الأهمية، بغاية تطوير عطائه ولإعادة الاعتبار إليه.

ـ الوعي المتنامي والإجماع الموضوعي لكافة مكونات المجتمع على ضرورة بعث ثقافة أخلاقية جديدة، مبنية على مبادئ النزاهة والاستقامة والتفاني والإخلاص في خدمة الصالح العام.

ـ صدور مذكرة وزارية الوطنية وتكوين الأطر رقم 60-1350 حول موضوع إدراج أخلاقيات المهنة ضمن مقررات التكوين،، بتاريخ 28 نونبر 1996. وكذا قرار وزير التربية الوطنية رقم 99-797 بتاريخ 26 محرم 1420 (13 ماي 1999) صدور مراسلة عن مديرية المناهج، قسم برامج تكوين الأطر، حول إدراج موضوع " أخلاقيات المهنة " ضمن المواد التكوينية بالسنة الأولى بمراكز تكوي أساتذة التعليم الابتدائي.

2- مفهوم أخلاقيات المهنية في المجال التربوي:

تعتبر أخلاقيات المهنة كل ما يتبادر إلى الذهن من سلوكات ومواصفات ومواقف وقيم أخلاقية، التي يجب أن يتحلى بها المدرس أثناء مزاولة مهمته التربوية والتعليمية ودوره الأخلاقي بشكل عام.

من بين هذه المواصفات نذكر منها:

-الاقتناع والرضا عن المهنة،

-الإخلاص لها والتحلي بالمروءة والضمير المهني،

-التضحية والحلم،

-التواضع والقدوة الحسنة...الخ.

إن أخلاقيات المهنة تتجلى بالأساس في تأسيس علاقات إيجابية مع المهنة، ومع المتعلمين وأوليائهم، واحترام آراء المتعلمين وتشجيعهم على الاستقلال في اتخاذ القرارات المرتبطة بمصيرهم التربوي والتعليمي التعلمي.

على ضوء ما سبق، يمكن أن نستند إلى المقاربة الأولية لمفهوم أخلاقيات المهنة، كما هي واردة في الندوة التربوية التي نظمت حول هذا الموضوع بمركز التكوين المستمر بالرباط يومي 12 و 13 يونيو 1996، والتي شاركت فيها مجموعة من الفعاليات الإدارية والتربوية المشرفة على عملية التكوين، حيث توصل المشاركون إلى تحديد المقاربة الآتية لمفهوم أخلاقيات المهنة: " ... العمل على ضوء مجموعة من الضوابط والسلوكات والمواقف المرتبطة بخصوصية التربية والتعليم. ويقتضي هذا المفهوم الوعي بأهمية العلاقات والاتجاهات في أبعادها المختلفة والمعرفة بالذات وفق ما تستوجبه المرجعية المهنية."

نستنتج مما سبق أن أخلاقيات المهنة ليست علما قائما بذاته، أو مادة دراسية خاصة، وإنما هي ثقافة ذاتية ذات طبيعة سلوكية ووجدانية. إن اهتمامها بالسلوك والوجدان يجعلها في النهاية ترتبط كثيرا بالقيم (الحق والخير والجمال) ما دام السلوك يصدر عن قناعة بالقيم وتشبع بالمواقف. لهذا يظل هاجس أخلاقية المهنة هو تكوين منظومة من قيم تحكم علاقات المدرس مع نفسه ومع الآخرين، والعمل على توجيهها نحو تحرير الذات الفردية وإبراز طاقاتها الخلاقة في مجال المهنة.

إن أخلاقيات المهنة تتجاوز رهانات التربية بمعناها العام، سواء ما ارتبط منها بمجال المعرفة الخالصة(نتعلم لنعرف) أو بمجال الوجود (نتعلم لنكون) أو بمجال العمل (نتعلم لنفعل) أو بمجال الوجود مع الآخر (نتعلم لنكون مع الآخر)

لهذا تتجلى الغاية من وراء أخلاقيات المهنة في تعزيز وترسيخ القيم؛ قيم المواطنة ـ قيم الدين الإسلامي ـ قيم الأخلاق السامية ـ قيم الديموقراطية ـ قيم حقوق الإنسان وحقوق الطفل والأسرة ـ قيم الفئات البشرية المختلفة، فضلا عن توعية الشغيلة التعليمية بأبعاد الرسالة التربوية والتعليمية تجاه الفرد والمجتمع، بغية استضمار سلوك أخلاقي يلعب فيه الضمير المهني دورا فعالا وإيجابيا.

3ـ أهمية أخلاقيات المهنية في المجال التربوي

تتجلى أهمية دراسة موضوع أخلاقيات المهنة في تعزيز الممارسات الأخلاقية التي ينبغي أن تنعكس بشكل أكثر إيجابية في منهجية التدريس، وفي العلاقات التربوية بين مختلف مكونات الوسط المدرسي، وتكوين لدى المدرس اتجاهات إيجابية نحو المهنة، إذ تبصره بالتزاماته الأخلاقية، وتوعيته بأبعاد الرسالة التعليمية التي يتحملها تجاه الفرد والمجتمع. كما تنظم علاقاته الإدارية الاجتماعية، وتدربه على أساليب التعامل اللائق مع مختلف مكونات المجتمع المحلي والوطني، هذا فضلا عن معرفته لقواعد الانضباط الأخلاقية، والقدوة الحسنة، والتحلي بالضمير المهني والابتعاد عن الشبهات، من أجل تحقيق الوعي بأهمية البعد ألقيمي الأخلاقي في مجال التربية والتكوين، وإشاعة ثقافة جديدة مبنية على أساس احترام مواثيق حقوق الإنسان وحقوق الطفل والأسرة، ودعم الارتباط بالمؤسسة والحفاظ على سمعتها وتفعيل دورها الإشعاعي، هذا فضلا عن تنمية روح التواصل والتعاون والاحترام المتبادل بين مختلف الفرقاء.

4 - الاتجاه نحو المهنة

تنطلق أخلاقية المهنة أساسا من وجود اتجاه إيجابي نحو المهنة. فلا يمكن الاطمئنان إلى تشكل هذه الأخلاقية من دون وجود هذا الاتجاه. لذلك يبقى موضوع الاتجاه نحو مهنة التدريس الإطار العام لكل الاتجاهات والمواقف والتمثلات والإدراكات وتوقعات الأدوار في العملية التعليمية.

إن استدماج آداب المهنة وأخلاقياتها، لا يمكن أن يتأتى بالوعظ والإرشاد بل بالإقناع والاقتناع. وهذا الاقتناع لا يتم إلا عبر الانخراط في ثقافة المؤسسة وقبول العمل فيها. لذا لا يمكن مطالبة رجل العليم بالالتزام بأخلاقية المهنة ما لم يكن له موقف إيجابي من هذه المهنة. إن مهام التعليم معقدة ومركبة حيث تتداخل الحياة المهنية لأصحابها مع حياتهم الخاصة.

فأمام تعدد مهام الفعل التعليمي لابد من توفر شروط موضوعية وأخرى ذاتية للقيام بهذه المهام: فالموضوعية منها ترتبط بالأوضاع المادية والمعنوية للمهنة، أما الذاتية المرتبطة بالمدرس ذاته، تتنوع النظريات بصددها منها القائلة:

- بالقدرة على حل المشاكل والقابلية للتكيف مع مختلف المواقف والوضعيات التعليمية (التوفر على اتجاه ديموقراطي، التوفر على مميزات النظام والتخطيط، التوفر على الدفء الإنساني في العلاقات.(
- بفهم المتعلم والقدرة على النظر إلى الوضعية التعليمية نظرة شمولية.
- بالتوفر على تكوين قادر على توفير إمكانية التعامل مع مبادئ التربية الحديثة من جهة، والقابلية للتطور والتجديد ومتابعة المتعلمين وفهمهم والتعاون مع الزملاء من جهة أخرى.
- بالوعي بمفارقات الذات ومساعدة المتعلمين على فهم الصعوبات التي تواجههم في العملية التعليمية.

إن هذه الشروط التي يمكن اعتبارها جزء من مكونات أخلاقية مهنة التدريس لا يمكن أن تتوفر من دون وجود اتجاه إيجابي نحو المهنة. وهكذا فقد أكد "هانون" على حب العمل كشرط ضروري لخلق الاستعداد وروح المسؤولية في ممارسة المهام. وقد اعتبر "دوترانس" أن حب المهنة هو أهم شرط وليس فقط وجود ضمير مهني مرتكز على اعتبار ممارسة المهام من باب الواجب.

أ. أهمية اتجاه المدرس نحو المهنة

لقد أصبحت اتجاهات المدرس، من أكثر المواضيع إثارة للاهتمام، ضمن مجال البحث في معطيات الفعل التعليمي، باعتبار أن التأثير الذي يمارسه المدرس، لا يرجع فقط إلى ما يعرفه، بل إلى ما هو عليه وما يحمله من قناعات وتوجهات أيضا. إن المدرس ينخرط بكامل شخصيته في العملية التعليمية، ولا يمكنه أن يعلق خصائصه النفسية والاجتماعية والعقلية والتاريخية عند باب الفصل الدراسي. ولما كانت العملية التعليمية هذه ترتكز بشكل كبير على العلاقات، فإن هذا التركيز هو ما يسمح لاتجاهات المدرس، بأن تحل أهمية كبرى في مجال محددات العمل التعليمي. ويعرف " بيركينز" و "كرومب" اتجاه المدرس بأنه هو ما يظهره عند تفاعله مع المتعلمين والمواقف التعليمية المختلفة داخل الفصل الدراسي. وبعبارة إجرائية يمكن القول: إنه (اتجاه المدرس نحو المهنة) موقف واضح نسبيا للمدرس تجاه موضوعات ترتبط بالعملية التعليمية (المتعلمون، المؤسسة، المنهاج، الأحداث والوقائع التعليمية والمبادئ التربوية...). هذا الموقف، يعبر عن نفسه بوضوح

عبر أعراض ومظاهر مختلفة (طبيعة ممارسة مهام التعليم، طبيعة العلاقة مع العناصر المرتبطة بالفعل التعليمي، اختيار الطريقة والأسلوب...). لذا، فاتجاهات المدرس توجد على رأس عوامل نجاحه في مهمته. وقد برهنت العديد من الدراسات أن تغيير الاتجاهات لدى المدرس نحو الأفضل يؤدي إلى تحسين نتائج المتعلمين.

وتتميز الدراسة في مجال الاتجاه نحو مهنة التدريس، بكونها حاولت الاستفادة من نتائج علم النفس الصناعي على مستوى الإطار المرجعي النظري، كما استفادت على مستوى المنهجي في صياغة أدوات قياس الاتجاهات وطرق الملاحظة.

من الملاحظ أن هناك تنوعا في المصطلحات المستخدمة للدلالة على الاتجاه نحو المهنة، إذ نجد مصطلحات: الروح المعنوية، الانشراح في العمل، الرضا الوظيفي أو المهني ، الميل إلى المهنة أو غيره... إلا أنه ينبغي التمييز بين هذه المفاهيم؛ فالروح المعنوية، هي تلك الروح السائدة بين العاملين في المؤسسة، والتي تتميز بالثقة في هذه المؤسسة وفي جماعة العمل، وبالتقدير الذاتي لدور كل عامل في المؤسسة، وأهميته بالنسبة لجماعة العمل، وبالولاء والإخلاص لمؤسسة العمل، والاستعداد للكفاح والنضال من أجل تحقيق أهداف المؤسسة، والعمل على إنجاحها والمحافظة عليها والدفاع عنها من أي تهديد (الشعور المشترك بين جماعة ما.)

أما الإحساس بالانشراح (السرور) في العمل، هو الانخراط العميق للشخصية في العمل، حيث تغني الشخصية العمل ويغني العمل الشخصية في نفس الوقت ويطورها.

أما الميل نحو مهنة التدريس، فهو من أكثر المفاهيم استعمالا كمرادف للاتجاه نحو المهنة، لكن بعض المهتمين يعتبرون أن هناك فرقا جوهريا بينهما؛ فالاتجاه موقف من موضوع ذي صبغة اجتماعية يثير إشكالية، بينما الميل هو موقف يجسد رغبة في شيء، وهذه الرغبة ذاتية شخصية ولا يمكن أن تثير إشكالية بين الناس.

وتستعمل مجموعة من الدراسات مفهوم الرضا الوظيفي أو الرضا عن المهنة كمرادف أيضا لمفهوم الاتجاه نحو المهنة. ويعرف الرضا عن الميل، بكونه تعبير عن الموقف الذي يتخذه الفرد تجاه عمله بصورة تعكس نظرة هذا الفرد، وتقويمه لعنصر أو أكثر من العناصر الموجودة في محيط العمل. كما يعرف أيضا بأنه درجة شعور الفرد بمدى إشباع الحاجات التي يرغب في أن يشبعها من وظيفته من خلال قياسه بأداء وظيفة معينة.

إن الاتجاه الإيجابي من مهنة التدريس حسب "بيشوت" وغيره، يتشكل من مجموعة من الأبعاد، أهمها: الموقف من تحقيق الحاجات إلى التواصل، الاندماج في الجماعة، حب المتعلمين. أما "ناصف عبد الخالق" فقد استعرض مجموعة من المكونات والأبعاد، التي صنفها في ثلاثة:

- الرضا بسياسات العمل في المؤسسة، وتشمل سياسات الأجور والتعويضات والترقيات الخ ؛
- الرضا بعلاقات العمل (العلاقات مع الآخرين في محيط العمل)؛
- الرضا بالعمل في حد ذاته (حب العمل والميل إليه والتفاني فيه.)

ويرى "ميالاري" أن اتجاه المدرس نحو المهنة يتشكل من اتجاهات جزئية كالتالي:

- اتجاه نحو ذاته ومدى تعلقه بمهنته ونسيان ذاته (الرضا، الإخلاص، التثقيف الذاتي...)؛

ـ اتجاه نحو المتعلمين (حب، احترام، تفاهم، تسامح...)؛

ـ اتجاه نحو الجماعة (ديموقراطي، عادل ومنصف، محايد، موجه، مساعد...)؛

ـ اتجاه نحو الواقع المدرسي (الموقف من المقررات والمناهج)؛

ـ اتجاه نحو الحياة بصفة عامة.

ووضع حميد عبد الجبار وآخرون أربعة مجالات ضمن الاتجاه نحو مهنة التدريس، وهي:

ـ الموقف من المكانة الاجتماعية لمهنة التدريس؛

ـ الموقف من الخصائص الشخصية التي تتطلبها المهنة؛

ـ الموقف من القدرات المهنية؛

ـ الموقف من مستقبل المهنة وما تحققه من إشباعات مادية.

أما " إيفانز" فقد وضعت مكونات هذا الاتجاه كالتالي:

ـ الموقف من طبيعة وظروف العمل؛

ـ الموقف من مكانة مهنة التدريس وأجورها؛

ـ الموقف من الصفات الشخصية للمدرسين؛

ـ الموقف من العلاقات مع الزملاء في المهنة.

<u>ب. نتائج الاتجاه الإيجابي نحو مهنة التدريس</u>

لقد تمحورت أهم الدراسات التي تهدف إلى البحث في نتائج نمط الاتجاه، نحو مهنة التدريس حول العلاقة بين هذا الاتجاه ومستوى الإنتاجية لدى المدرس، ونتائج ذلك على المستويين، في حين اتجهت دراسات قليلة أخرى إلى البحث في علاقة طبيعية لهذا الاتجاه والتوافق النفسي لدى المدرس. وفي كل الحالات تقريبا، كان التركيز على أهمية اكتساب المدرس لاتجاه إيجابي نحو مهنته، وخطورة تواجد اتجاه سلبي لما يمكن أن يخلقه هذا الأخير من تأثيرات خطيرة، سواء على مستوى المردودية التربوية للمدرس أو على مستوى صحته النفسية.

وقد بينت بعض الدراسات أن اتجاه المدرس وسلوكه يحددان صورته لدى متعلميه. وهذه الصورة التي يحملها هؤلاء المتعلمون عن مدرسهم، تؤثر على نجاحهم وتطورهم. إن المدرسين المتقبلين لمهامهم، يكون تلامذتهم أكثر نجاحا بحيث يكون المدرس نموذجا في ضوء اتجاهه نحو المادة التي يدرسها، ونحو عملية التعليم بوجه عام. فازدياد الاهتمام والاتجاه الإيجابي للمدرس نحو المهنة، يؤدي إلى ازدياد إتقان الفرد لها. وكنتيجة، فإن الاتجاهات نحو مهنة التدريس هي مفتاح التنبؤ بنموذج الجو الاجتماعي الذي سوف يؤكده المدرس في الصف، وآن الاتجاه الإيجابي للمدرس نحو مهنته يساعد على القيام بعملية التعليم بصورة سليمة،وفق مجالاتها الأربعة: السلوكية (الديموقراطية، العدل، الإخلاص، المواطنة، الالتزام...) والوجدانية (الحلم، الود، الإنسانية، التفاؤل، التشجيع...) والسلوكي الوجداني (العبر والقدوة داخل المؤسسة وخارجها) والمعرفية (اكتساب ثقافة

مهنية، إدارية، تنظيمية وعلائقية) وكذا مواصفات المدرس الأخلاقية المحددة. في حين تبقى الاتجاهات السلبية دون تحقيق الأهداف والغايات المتوخاة.

ج. الاتجاه السلبي نحو المهنة

إن الاتجاه السلبي نحو مهنة التدريس وعدم الرضا عنها، يمكن أن يؤدي إلى الرفع من درجة العدوانية والانزواء والإحساس بالإحباط، وهي ردود فعل عصابية تؤثر سلبا على ممارسة مهام الفعل التعليمي، وتؤدي إلى نتائج سلبية بالنسبة لعملية التعليم. فممارسة أية مهنة من دون وجود اتجاه إيجابي نحوها، غالبا ما يخلق الانحراف النفسي الذي هو ظاهرة نفسية تتميز بعدم الرضا على الذات وطغيان التشاؤم والتبريرية المرضية.

فإذا كانت مختلف المهن لا يتم النجاح فيها إن وجد مثل هذا الاتجاه، فإن مهنة التدريس تبقى أكثر إلحاحية على ضرورة توفر اتجاه إيجابي منها، نظرا لطابعها وخصوصيتها؛ فهي مهنة تركز على علاقات تفاعلية قوية، تستلزم الرضا والرغبة في العمل، كما أنها ترتكز على إعطاء النموذج وتمرير مجموعة من التعلمات عبر عمليات التماهي، إضافة إلى أن عملية التعليمية / التعلمية هي عملية وجدانية أيضا، وتتأثر بالمواقف والعواطف والتمثلات.

ملحوظـــــة

في النهاية يطرح علينا السؤال التالي: كيف ينبغي أن تكون المساهمة في تشكيل أي اتجاه إيجابي نحو المهنة؟

في البداية يصطدم المرء بحاجز المحبطات والمعيقات الذاتية والموضوعية لوجود هذا الاتجاه (الإقبال على العمل والرغبة فيه والرضا عنه، المكانة الاجتماعية، الأجور).....

إن ما يمكن فعله في مجال التكوين هو، من جهة، تحليل واقع الممارسة وتفكيك الميكانيزمات المعيقة، وتعميق الوعي بأهمية الفعل التعليمي في تجاوز مجموعة من المعيقات التعليمية، والإسهام في بلورة وتعميق أنسنة الإنسان من خلال حقوقه وواجباته، انطلاقا من حقوق الطفل. ومن جهة أخرى، تجاوز دروس الوعظ والإرشاد في ضرورة حب المهنة والرضا عنها والإخلاص لها، وغيرها من محددات أخلاقية المهنة عبر أساليب أكثر فعالية وأكثر حداثة، بالاعتماد على تقنيات السيكوسسيولوجيا (لعب الأدوار، عمل ومناقشة داخل المجموعات، تقنيات التنشيط الجماعي)...

10 - دور الأندية في تفعيل الحياة المدرسية

مقدمة

تستخدم المدرسة الحديثة في تربيتها للطفل أساليب الحياة التي تتبع في البيت و في المجتمع ففي المدرسة يتعلم الطفل و ينمو و يفكر و يعمل و يحل المشكلات و يصنع الاشياء و يقوم بالرحلات و يحيي التمثيليات و الحفلات الرياضية و الفنية و الأدبية ، كما يفعل في الحياة الواقعية تماما و من خلال كل هذا النشاط ينمو و يتعلم ، وفي هذا النمو و التعلم إعداد و تهييئ للحياة المستقبلة

ومن هذا المنطلق أضحت المدرسة التي ينشدها الميثاق الوطني تتسم بالحياة والإبداع والمساهمة الجماعية في تحمل المسؤولية تسييرا وتدبيرا، كما أنها مدرسة المواطنة الصالحة والديمقراطية وحقوق الإنسان، يشعر فيها المتعلم بالسعادة من خلال المشاركة الفعالة في أنشطتها مع باقي المتدخلين التربويين وشركاء المؤسسةالداخليين والخارجيين.

وفي هذا الصدد فقد أكدت مجموعة من المذكرات التنظيمية إلى ضرورة تنشيط الحياة المدرسية عبر العديد من آليات العمل اليومي و الأنشطة الموازية ومن بينها تفعيل الأندية التربوية كما تنص على ذلك المذكرة الوزارية رقم : 42، التي صدرت عن وزارة التربية الوطنية تحت عنوان "تفعيل الأندية التربوية في المؤسسات التعليمية".و بناء على ذلك فقد تقرر تخصيص يوم 20 أبريل من سنة 2001 ، لإعطاء انطلاقة جديدة للأندية التربوية وذلك بالعمل على تفعيل الأندية المتوفرة ، وتأسيس أندية جديدة بالمؤسسات التي تفتقر إليها.

كما صدرت عن وزارة التربية الوطنية مذكرة وزارية تحمل رقم 73 بتاريخ 20 مايو 2009 موضوعها إحداث" جمعية دعم مدرسة النجاح بمؤسسات التعليم العمومي".

قررت الوزارة إذن ، إحداثها على مستوى كل مؤسسة تعليمية بالتعليم الابتدائي والإعدادي والتأهيلي ، كإطار عمل لدعم مشاريع المؤسسة وصرف الاعتمادات المالية التي ستضعها الوزارة مباشرة رهن إشارة هذه المؤسسات ، خلال السنوات التي يغطيها البرنامج الاستعجالي .2009-2012 .تتكون هذه الجمعية من جميع أعضاء مجلس التدبير بالمؤسسة ، ويضاف إليهم عضوين من المجلس التربوي إضافة الى رئيس جمعية الآباء الذي يعتبر مبدئيا ، ممثلا للمجلس البلدي أو القروي.

ولعل المتتبع و المتأمل لكل هذه الإجراءات يدرك تماما أهمية جعل المدرسة الحديثة مفعمة بالحياة و ذلك من خلال شتى الوسائل المرصودة لتحقيق هذا الغرض .و من بين وسائل تحقيق مدرسة النجاح الأندية التربوية التي عليها مدار بحثي هذا. و الذي اخترت ان يكون موضوعه معالجا من خلال المحاور التالية:

1 - مفهوم الأندية التربوية وأهدافها و أنواعها.

2 - مفهوم التنشيط التربوي و تقنياته.

3 - مفهوم الحياة المدرسية ومقوماتها.

على أن تكون معالجة مجموع هذه العناصر كل على حدى مع العلم أن تداخلها أمر بديهي ، ذلك أن الأندية التربوية ماهي إلا أداة من أدوات التي تحقق تنشيطا للحياة المدرسية، حياة مفعمة بالعمل الجاد و البناء

الذي سيتطسع فيه المتعلم أن يصقل مواهبه المعرفية و يعزز ثقته بنفسه ويحس بالسعادة وهو يتعلم ليكون قادرا على الإبداع و الخلق و الإبتكار.

11 - الأندية التربوية:

1 - تعريف الأندية التربوية:

الأندية التربوية هي أماكن يجتمع فيها المهتمون (التلاميذ) لممارسة نشاط ثقافي وفكري معين استثمارا للوقت الفارغ، وهي تعمل على خلق مجموعات متجانسة وهي كالتالي:

*نادي القصة

*نادي الكتاب

*نادي المعلوميات

*نادي السينما

*نادي الفيديو

*نادي الإعلام المدرسي

*نادي البيئة

*نادي التربيةو البدنية و الرياضية

*نادي الفنون المسرحية و التشكيلية

*نادي الصيانة.

و يمكن إضافة أندية أخرى تخدم المتعلم معرفيا ووجدانيا و مهاريا.

من الأنشطة التي يمكن أن تؤديها الأندية التربوية بالإضافة إلى دورها الإشعاعي في تحبيب القراءة والمطالعة الحرة و التفتح على تقنيات التنشيط التربوي و كذا إدماج تقنيات الإعلام و التواصل في التعليم والاستئناس الأمثل في استعمال الوسائط السمعية البصرية هناك وظائف أخرى تتجلى في:

*القراءة الحرة المنزلية (خارج المؤسسة)

*تنظيم مسابقات ثقافية

*نشاط نادي الكتاب (تخصيص حلقة دراسية لمناقشة كتاب قرأه الجميع)

*نشاط نادي القصة

*نادي الصحافة المدرسية (تكوين مجموعات من التلاميذ لجلب المعلومات بعد البحث ونشرها بين المتعلمين سواء ضمن المجلة الحائطية أو المجلة المدرسية أو الإذاعة المدرسية)

*نشاط نادي الصيانة (تكوين مجموعات مهمتها إصلاح الأعطاب التي قد تصيب الكتب أثناء الإستعمال.

*نادي البيئة : تعويد المتعلمين على الإهتمام و العناية بالبيئة عبر برامج عملية تعني بكل ما له صلة بالبيئة مثل إستغلال يوم التعاون المدرسي في عملية النظافة في المؤسسة و البستنة و عملية التشجير و غيرها.

*نادي التربية البدنية و الرياضية :تنمية القدرات البدنية و الجسمية لمجموع المتعلمين.

*نادي الفنون المسرحية و التشكيلية : تنمية حاسة الذوق الفني و تنمية الجرأة الأدبية للمتعلمين و كذا إكسابهم أدوات الحس الجمالي و الفني.

و لتبيان أنواع الأندية بشيء من التفصيل أنتقل إلى العنصر الثاني من محور الأندية التربوية و المتعلق بأهداف الأندية التربوية و أنواعها.

2 - أنواع الأندية التربوية و أهدافها:

نادي القصة:

التعريف:

نادي القصة هو لقاء بين جماعة من المتعلمين لتدارس محتوى قصة مستعينين بصور ورسوم تعبر عن مضمون القصة وبكتب المفاتيح لفهم معاني الكتاب.

تعتبر القصة وسيلة تثقيفية من خلال دورها الفعال في المجالين التربوي والتعليمي، ونظرا لأهمية دورها يخصص لها نادي يطلق عليه 'نادي القصة'

أ) أهدافها: من أهداف نادي القصة والقصة عموما ما يلي.

*المساهمة في إغناء الحصيلة اللغوية للمتعلم؛

*تنمية خياله؛

*توسيع مداركه وتعميق خبراته؛

*تزويده بمعلومات تاريخية وقيم دينية ووطنية؛

*تحقيق المتعة الأدبية والترفيهية وغيرها

ب) كيفية العمل في نادي القصة: يتم العمل داخل نادي القصة بطريقة منظمة حيث يتم:

*تجميع المتعلمين في إطار فريق تربوي تحت إشراف المعلم المنشط؛

*انتخاب رئيس الجلسة ومقررها من المتعلمين إن أمكن ذلك؛

*وضع نظام داخلي لكل نادي؛

*قراءة قصة معينة مع تحليلها ومناقشتها؛

*التزام كل عضو من النادي بالمشاركة الفعلية؛

*توزيع الأدوار على أعضاء الفريق(المحرر-الرسام-المشاركون(

*احترام أفكار الغير وقبول ما تم الاتفاق عليه؛

رشيد الزيهاري بتصرف

*استخلاص حصيلة المناقشة وإعادة إخراج القصة في شكل بسيط.

ج) استثمار القصة في أنشطة أخرى:

يمكن استثمار القصة التي تم مناقشتها وتحليلها وإعادة إخراجها في حلة جديدة في بعض الأنشطة الموازية (كالمسرح المدرسي(

*اعتبار حصيلة المناقشة والإخراج وثيقة تضاف إلى وثائق المكتبة؛

*استغلالها في المجلة المدرسية؛

*نشرها في المجلة المدرسية.

إن العمل في نادي القصة كفيل بأن يجعل المتعلم ينفتح بطريقة سهلة على الثقافات الإنسانية الأخرى كما يتم ترسيخ قيمه الدينية والوطنية ويشجعه على الخلق والإبداع والابتكار انطلاقا من رصيده المعرفي الذي تم بناؤه خلال حياته المدرسية.

نادي الكتاب:

التعريف:

نادي الكتاب هو لقاء بين جماعة من المتعلمين لتدارس محتوى كتاب مستعينين بصور ورسوم تعبر عن مضمون الكتاب وبكتب المفاتيح لفهم معاني الكتاب.

أهدافه:

من الأهداف التي يرمي نادي الكتاب إلى تحقيقها:

*رفع المستوى الثقافي للمتعلمين وإثارة حماسهم وحبهم للقراءة؛

*تدريبهم على كيفية المناقشة وحل المشكلات والقدرة على التصرف؛

*تنمية المواهب الخاصة وتطويرها؛

*الإطلاع على المستجدات الثقافية والتربوية.

كيفية العمل داخل نادي الكتاب:

ليكون العمل منظما داخل نادي الكتاب لا بد من خطة عمل يتم السير وفقها ويمكن اقتراح أفكار متفق عليها كما في المثال التالي:

*تجميع المتعلمين (بعضا منهم) في إطار فريق تربوي؛

*اختيار كتاب معين يتم قراءته أو قراءة جزء منه على جميع المتعلمين؛

*فهم النص المقروء ومناقشته وتحليله (بشكل مبسط)؛

*مراعاة الفروق الفردية للمتعلمين؛

*توثيق حصيلة المناقشة وتزويد المكتبة بها في شكل بطاقات

فنية حول كتب مقروءة. كما في البطاقات الفنية التالية:

◄يمكن وضع بطاقات فنية تتضمن الفكرة العامة والأفكار الأساسية للكتاب؛

◄معلومات حول الكتاب(موضوعه-نوعه)؛

◄معلومات حول الكاتب؛

◄تلخيص محتوى الكتاب ونشره في المجلة المدرسية؛

◄مسرحة نص إن أمكن واستغلاله في الأنشطة الموازية.

*نظام التسجيل والإعارة.(أنظر الوثائق الملحقة)

*بطاقة فنية حول استثمار ومطالعة كتاب.(أنظر الوثائق الملحقة)

*نموذج لاستثمار كتاب.(أنظر الوثائق الملحقة)

*بطاقة تقنية للمكتبة المدوسية .(أنظر الوثائق الملحقة)

نادي الإذاعة المدرسية:

الإذاعة المدرسية

تعريفها:

هي وسيلة إعلامية تربوية تعتمد البث الإذاعي بواسطة.مؤثرات صوتية وموسيقية ومواد تمثيلية إخبارية وتنشيطية.

1 - الأهداف التي ترمي الإذاعة المدرسية إلى تحقيقها:

ترمي الإذاعة المدرسية إلى تحقيق الأهداف التالية:

*تنمية الثقة بالنفس لدى المتعلمين؛

*تعويدهم على النطق السليم والقراءة الصحيحة؛

*تعويدهم على الجرأة الأدبية؛

*إكساب المتعلم أسلوب الخطابة والمناقشة والحوار؛

*إتاحة الفرصة للمتعلم للتعبير عن رغباته وحاجاته ومواقفه؛

*الإخبار بمستجدات الأنشطة الثقافية والتربوية على مستوى القسم والمدرسة والمحيط الخارجي؛

*المساهمة في تثقيف المتعلم والترفيه عنه؛

*المساهمة في دعم الدروس اليومية والأنشطة التربوية.

ويمكن القول بأن الإذاعة المدرسية وسيلة ناجحة لتمرير المعلومات المتنوعة إلى المتعلمين في جو ترفيهي بسيط ومقبول. بحيث إن المتعلم يميل إلى الاكتشاف بطريقة عفوية أكثر منه بالطريقة الجدية المنظمة.

2 - مادة الإذاعة وبرامجها:

رشيد الدرهم بتصرف

البرامج الإذاعية الناجحة هي التي تتمثل فيها طرافة المادة وتنوع الثقافة مع التجديد والابتكار ومن الألوان المناسبة للإذاعة:

*نشرة الأخبار: وتتضمن طائفة من الأنباء العامة، يقتبسها التلاميذ من الصحف اليومية ومن الأنباء المدرسية التي يستمدها التلاميذ من بعضهم البعض.

*التوجيهات السلوكية: ويقصد بها توجيه أنظار التلاميذ إلى أنواع من السلوكات الحميدة ويمكن الحديث عن السلوكات غير المرغوب فيها من خلال عنونة هذه المادة بمثل: 'هل تقبل؟' أو يعجبني أو لا يعجبني...

*إذاعة تمثيليات قصيرة: يمكن إذاعة بعض التمثيليات القصيرة المتصلة بالأحداث الوطنية والموضوعات المدرسية؛

*إذاعة قصص طريفة: يؤلفها التلاميذ أو يقتبسونها من الكتب والمجلات؛

*المقطوعات الشعرية البسيطة: كما يمكن إذاعة بعض المقطوعات الشعرية البسيطة من الشعر الخفيف لتدريب المتعلم على الإلقاء؛

*بريد المتعلمين: يشتمل على الأسئلة والمقترحات التي يتقدم بها التلاميذ ويلقونها في صندوق خاص يعلق في ساحة المدرسة(بريد المتعلمين) فتذاع نماذج مما وجد فيه من أسئلة أو مقترحات أو مشاركات أو مساهمات...

*الفكاهات: كما يمكن إذاعة بعض الفكاهات والطرائف الخفيفة التي تجمع بين الطرافة والثقافة والترفيه؛

*الأناشيد: كما يمكن إذاعة بعض الأناشيد الوطنية والتعليمية الهادفة؛

*التنبيهات: ويقصد بها التنبيه إلى بعض التصرفات والسلوكات التي تهم المتعلمين.

3 - الوسائل التقنية الضرورية لقيام هذا النشاط التربوي:

للقيام بنشاط الإذاعة المدرسية لا بد من توافر الأجهزة التالية:

*مكبر صوت(amplificateur) ؛

*الميكروفون(microphone) ؛

*راديو كسيط (Radio/cassette) ؛

*مجموعة أشرطة (أشرطة قرآن كريم-أشرطة أناشيد-تسجيلات صوتيةخارجية.

4 - فترات الإرسال:

يبث إرسال الإذاعة المدرسية:

*أثناء أوقات الدخول والخروج؛

*أثناء الإستراحة؛

*أثناء أنشطة التعاونيات المدرسية؛

*أثناء الاحتفالات التي تنظمها المدرسة (مسابقات ثقافية-توأمات بين المدارس.(

5 - كيفية العمل وتنظيم الفريق التربوي:

في أول الأمر ينبغي تدريب المتعلمين على استثمار هذا النشاط التربوي الترفيهي التثقيفي من خلال:

*تكليف منشط المدرسة بتوجيه هذا العمل؛

*تشكيل لجنة من المتعلمين لتنشيط الإذاعة المدرسية؛

*دفع تعاونيات الأقسام إلى التناوب على ميكروفون الإذاعة؛

*اقتراح برنامج يومي قار للإذاعة المدرسية.

ويمكن اختيار الأنشطة الإذاعية بكل حرية حتى يمكن حفز المتعلمين على الخلق والإبداع والابتكار.

*نموذج من برامج الإذاعة المدرسية(أنظر الوثائق الملحقة)

نادى المعلوميات:

المتطلبات:

-الحاسوب.

إن إعداد جيل يستطيع أن يتعامل مع لغة العصر ويندمج مع التكنولوجيا المعاصرة ليطوعها لابد له أن يتعامل مع هذه التكنولوجيا منذ الصغر.

فكل الدراسات الحديثة تؤكد على أن الطفل في السنوات الأولى من حياته يستطيع أن يتعلم بالحواس أكثر من التجريد ولعل الحاسوب هو الوسيلة التي تستخدم فيها الحواس أكثر من غيره.

ولكن مع الأسف نجد أن الحاسوب غير متوفر الآن في جل المؤسسات التعليمية إن لم نقل أغلبها، ومع ذلك لا بد من التفكير في توفير هذه الآلة المتطورة بالمؤسسات حتى نتمكن من إعداد جيل قادر على رفع التحديات.

نادي الفيديو Club de laVidéo :

الفيديو: هو جهاز سمعي بصري أثبتت مجموعة من الدراسات الأثر الواضح الذي يحدثه في تحبيب عملية التعلم إلى المتعلمين والرفع من مردودية العملية التعليمية التعلمية.

توجيهات بخصوص استخدام هذه الوسيلة:

للاستخدام الجيد لهذه الوسيلة يستحسن تتبع التوجيهات التالية:

*اختيار الفيلم (الشريط) الملائم للموضوع والوقت المخصص؛

*مشاهدة الفيلم قبل عرضه، ووضع بطاقة تقنية لمشاهده؛

*وضع الشاشة أمام المتعلمين ومراعاة المسافة اللازمة بين المتعلمين والشاشة؛

*توقيف عرض الفيلم عند المشاهد المراد التركيز عليها لإعادة عرضها وإثارة الانتباه لها والتعليق عليها.

نادي المجلة الحائطية و المجلة المستنسخة:

-المجلة الحائطية والمجلة المستنسخة:

المجلة الحائطية هي نشاط يقوم به المتعلمون معتمدين على جهودهم الذاتية لتوظيف ما لديهم من رصيد معرفي سواء الذي تلقوه داخل المؤسسة التعليمية وخارجها عن طريق البحث والاستكشاف ولعل القاعة المتعددة الوظائف والتخصصات هي التي تمدهم بكل هذا.

والمجلة المستنسخة هي خلاصات المجلات التي تم إخراجها عند كل دورة دراسية حتى تكون مجموعة بين دفتين لتضاف إلى وثائق المكتبة المدرسية.

-**أهدافها:**

ترمي المجلة المدرسية سواء المعلقة والمستنسخة إلى تحقيق الأهداف التالية.

*تدريب المتعلمين البحث والاطلاع وجمع المعلومات

*تدريبهم على فن الإخراج والرسم والتعبير عن دواتهم

*تشجيعهم على جمع المعلومات المرتبطة بالوحدات الدراسية المقررة

*تدريبهم على الاستفادة من المقروء.

*تدريبهم على تنفيذ مراحل الإعداد (الجمع-التصنيف-المراجعة-التصحيح-الإخراج(

-أبواب المجلة المدرسية(المجلة الحائطية+ المجلة المستنسخة:(

يمكن أن تتضمن المجلة المدرسية الأبواب التالية:

*الافتتاحية؛

*شخصية العدد (شخصيات إسلامية ووطنية)؛

*عالم الكائنات الحية (من دروس النشاط العلمي ومن النصوص القرائية)؛

*هل تعلم؟ معلومات ثقافية وعلمية متنوعة؛

*قواعد لا تنسى (في التراكيب والإملاء-قواعد اللغة الفرنسية الخ...)؛

*حكم وأقوال:.الاستشهادات تغنى رصيد المتعلم المعرفي؛

*الغاز:كلمات متقاطعة.

كما يمكن إضافة أبواب أخرى تكون مفيدة ومناسبة لجميع المتعلمين؛

-وقت صدورها:

المجلة الحائطية يمكن أن تصدر عند كل وحدة دراسية أي (شهر مرة واحدة)؛

والمجلة المستنسخة يمكن إصدارها كل دورة (ثلاثة أشهر) أو عند كل سنة دراسية إذا كانت كثيرة العدد وفيرة المادة العلمية للسهر على إخراجها في حلة جميلة ومقبولة؛

<u>نادي الإعلام المدرسي:</u>

التعريف: الإعلام المدرسي نشاط تواصلي في المجالات الثقافية والتربوية ومن بين عناصره: الصحافة المدرسية-الصحيفة الحائطية-التراسل المدرسي-الرحلات والخرجات المدرسية؛

-أهداف الإعلام المدرسي:

من بين أهداف الإعلام المدرسي

*نشر ثقافة واعية بين كافة رجال التعليم والمتعلمين

*مساعدة المتعلمين على كيفية البحث والتحصيل وتوسيع آفاقهم المعرفية والفكرية؛

*دعم مجال النشر والتوثيق.

<u>نادي الصحافة المدرسية:</u>

هي أنشطة يقوم بها المتعلمون داخل المدرسة وخارجها حسب مؤهلاتهم من حيث اللغة والجرأة وحسن الانتباه والملاحظة من اجل استقصاء المعلومات والاستفادة منها في أنشطة أخرى؛

<u>نادي الصحيفة الحائطية:</u>

هي نشاط توثيقي يغطي عدة مجالات معرفية وإبداعية يقوم بانجازه المتعلمون تحت إشراف اللجنة الثقافية وتصدر بصفة شهرية؛

-أهدافها:

*تنمية الميل إلى القراءة وحب الاستطلاع؛

*دعم تقنية التعبير الكتابي؛

*إذاكاء روح التنافس وتشجيع المواهب والمبادرات؛

*توسيع الآفاق المعرفية وتنمية القدرات الفكرية والمهارية؛

وهي تشبه في إخراجها و مواضيعها المجلة المستنسخة إلا أن إخراجها يكون مثل الصحيفة المعروفة في عالم الصحافة والإعلام (الجريدة)

نادي الصيانة:

*نشاط نادي الصيانة (تكوين مجموعات مهمتها إصلاح الأعطاب التي قد تصيب الكتب أثناء الإستعمال.

12 - مفهوم التنشيط التربوي و تقنياته:

1 - تعريف التنشيط التربوي لغة و اصطلاحا:

التعريف اللغوي : تنتمي كلمة تنشيط إلى الجذر المعجمي (ن ش ط) و تفيد لغة حسب المعجم العربي الأساسي : نشط- ينشط- نشاط- نشيط في عمله:طابت نفسه له (1) بما يفيد التحفيز و الرغبة و العزم على فعل الشيء. نشط – ينشط – تنشيطا _ ه : ينشط(1) التعريف الاصطلاحي Sadيعرف التنشيط على انه جملة من العمليات التي يقوم بها فرد أو مجموعة من الأفراد بهدف إدخال تعديل أو تغيير على سلوك إنساني في إطار ثقافي أو تربوي وفق أهداف مضبوطة و محددة

فالتنشيط التربوي بهذا المعنى هو بمثابة مجموعة من العمليات التي يتوخى منها تحريك و إشراك جماعة الفصل الدراسي بقصد تحقيق أهداف تربوية معرفية – وجدانية- و سلوكية.

و يتكون التنشيط التربوي من أربع مكونات أساسية و هي:المنشط بكسر الشين- المنشط بفتح الشين- موضوع التنشيط- وسائل و تقنيات التنشيط التربوي.

يعتمد التنشيط التربوي على مجموعة من المبادئ والأسس هي:

- دمقرطة العلاقات.
- تشجيع الكفاءات وتطويرها.
- تطوير فن الإنصات.
- اعتماد تقنيات مناسبة للجماعة.
- اقتصار القيادة على التوجيه والإرشاد والمساعدة.
- صيانة فضاء الجماعة من جميع الشوائب الصحية والخلقية والاجتماعية.
- تخطيط النشاط عبر قرار جماعي.
- استثمار التغذية الراجعة في مراجعة أسلوب العمل.

والمنشط مطالب بالقيام بمجموعة مهام يمكن تلخيصها في:

- التخطيط: تحديد الكفايات النوعية/الوسائل/التقنيات...
- التنظيم: ضبط العمليات/الوسائل/الوقت...
- التوجيه: الارشاد/المساعدة...
- التسيير:تحريك دينامية جماعة القسم..

- التقويم والدعم.

2 - تقنيات التنشيط التربوي:

تتنوع تقنيات التنشيط وحجم الجماعة والإمكانيات المتوفرة، ومن هذه التقنيات:

-العمل بالمجموعات: ويرتكز على توزيع التلاميذ إلى مجموعات صغيرة(6/5 أفراد) يشتغلون على موضوع واحد بشكل جماعي مع إدماج الذين يتميزون بالخجل والذين يخشون مواجهة المدرس.

-تقنية فليبس(6/6): 6 أطفال يشتغلون لمدة 6 دقائق على موضوع محدد، وتسمح هذه التقنية بسرعة الفعالية والتدرب على الحسم واستثمار الوقت، وما يتطلبه ذلك من اتقان فن السماع إلى الآخر(يمكن استغلال هذه التقنية على الخصوص في مواد النشاط العلمي والاجتماعيات والإنشاء.(

-تقنية العصف الذهني: أو الزوبعة الذهنية: هدفها الوصول بالجماعة إلى إبراز أفكار إبداعية (إنتاج أفكار جديدة) أو حلول بصدد مشكلة أو قضية تطرح عليهم وذلك بحرية مطلقة بدون انتقاد أو تعقيب..أي عدم إصدار أي حكم قيمة على الموضوع المقترح للنقاش أو الحل.

-تنشيط فصل متعدد المستويات: أفضل فصل لتطبيق تقنيات التنشيط التربوي التي تعتبر أحد الحلول لتفادي ازدواجية خطاب المدرس،وإجهاد ذاته في التوفيق بين مستويين أو أكثر ذلك أن استخدام تقنيات التنشيط التربوي تحول القسم المشترك إلى قسم فعال.

-تقنية حل المشكلات:تقوم هذه التقنية على إشراك جماعة القسم في مناقشة و ضعية – ديداكتيكية تحمل المتعلم على التفكير للوصول إلى الحل و استعادة التوازن.

-تقنية المشروع: طريقة تقوم على تقديم مشروعات للتلاميذ في صيغة و وضعيات تعليمية تدور حول مشكلة يشعر التلاميذ بميل حقيقي للبحث فيها و إيجاد اختيار المشروع والحلول و ذلك حسب قدرات كل واحد منهم.

3 - مجالات التنشيط

الأنشطة الثقافية:

♦المكتبة المدرسية: مكتبة القسم، مكتبة المدرسة.

♦النوادي:نادي القصة، نادي الرسم،نادي السينما، نادي المسرح، نادي المعلوميات،....

♦المسابقات الثقافية.

♦الندوات والمحاضرات والموائد المستديرة.

♦متحف القسم، متحف المدرسة.

الأنشطة الاجتماعية:

♦التربية الأسرية، التربية البيئية، التربية الغذائية، التربية الطرقية.

♦الوقاية والتوجيه الصحي.

♦التدبير المنزلي.

الأنشطة الفنية:

-التربية الموسيقية (الأناشيد)

-التربية التشكيلية.

-التربية المسرحية.

الأنشطة الرياضية:

- منافسات و مسابقات في الألعاب الفردية و الجماعية محليا و إقليميا.

أنشطة أخرى كبرى مثل المهرجانات و الايام الثقافية و الحفلات و المعارض.

13 - الحياة المدرسية:

1 - التعريف:

تعتبر الحياة المدرسية صورة مصغرة للحياة الاجتماعية في أماكن و أوقات مناسبة و تهتم بالتنشئة الشاملة لشخصية المتعلم بواسطة أنشطة تفاعلية متنوعة تشرف عليها هيأة التدريس و الادارة و يسهم فيها مختلف الشركاء.

و كما يمكن تعريف الحياة المدرسية بأنهامناخ وظيفي مندمج في مكونات العمل المدرسي، ينبغي التحكم فيه ضمانا لتوفير مناخ سليم وإيجابي، يساعد المتعلمين على التعلم واكتساب قيم و سلوكات بناءة. وتتشكل هذه الحياة من مجموع العناصر الزمانية والمكانية والتنظيمية و العلائقية والتواصلية والثقافية والتنشيطية المكونة للخدمات التكوينية والتعليمية التي تقدمها المؤسسة للتلاميذ.

انطلاقا من هذا التعريف يمكن القول بأن المدرسة مؤسسة اجتماعية وتربوية صغرى ضمن المجتمع الأكبر. تقوم بتربية النشء وتأهيلهم ودمجهم في المجتمع لتكييفهم معه. أي إن المدرسة حسب إميل دوركايم ذات وظيفة سوسيولوجية وتربوية هامة، أي إنها فضاء يقوم بالرعاية والتربية والتنشئة الاجتماعية وتكوين المواطن الصالح.

2 - أهمية تفعيل الحياة المدرسية وتنشيطها:

جاء الميثاق الوطني للتربية والتكوين في بلادنا سعيا وراء" تجاوز الحياة المدرسية الرتيبة المنغلقة على نفسها، والتي تعتمد على تلقين المعارف وحشو الرؤوس بالأفكار ومحتويات المقررات والبرامج السنوية، وتهمل التنشيط المدرسي، إلى حياة مدرسية نشطة، يتوفر فيها المناخ التعليمي/ التعلمي القائم على مبادئ المساواة والديمقراطية والمواطنة، حياة مدرسية متميزة بالفعالية والحرية والاندماج الاجتماعي، تثير في المتعلم مواهبه وتخدم ميولاته وتكون شخصيته وتنشطها نشاطا تلقائيا وحرا في وسط اجتماعي قائم على التعاون لا على الإخضاع."

وتنص المادة التاسعة من القسم الأول من الميثاق على هوية مدرسة جديدة، هي مدرسة الحياة أو الحياة المدرسية التي ينبغي أن تكون- حسب الميثاق:

أ- "مفعمة بالحياة، بفضل نهج تربوي نشيط، يتجاوز التلقي السلبي والعمل الفردي إلى اعتماد التعلم الذاتي، والقدرة على الحوار والمشاركة في الاجتهاد الجماعي."

ب- "مفتوحة على محيطها بفضل نهج تربوي قوامه استحضار المجتمع في قلب المدرسة، والخروج إليه منها بكل ما يعود بالنفع على الوطن، مما يتطلب نسج عاقات جديدة بين المدرسة وفضائها البيئي والمجتمعي والثقافي والاقتصادي."

3 - الفرق بين الحياة المدرسية و مدرسة الحياة:

ينبغي التمييز بين مدرسة الحياة l'école de la vieوالحياة المدرسية- la vie-scolaire ؛ لأن المدرسة الأولى من نتاج التصور البراكماتي (جون ديوي ووليام جيمس..) الذي يعتبر المدرسة وسيلة لتعلم الحياة وتأهيل المتعلم لمستقبل نافع، ويعني هذا أن المدرسة ضمن هذا التصور عليها أن تحقق نتائج محسوسة في تأطير المتعلم لمواجهة مشاكل الحياة وتحقيق منافع إنتاجية تساهم في تطوير المجتمع نحو الأمام عن طريق الإبداع والاكتشاف وبناء الحاضر والمستقبل. ومن ثم، فالمدرسة هنا هي مدرسة ذات أهداف مادية تقوم على الربح والفائدة والمنفعة وتحقيق المكاسب الذاتية والمجتمعية. أما المدرسة الثانية فهي " تشكل كلا متجانسا ومترابطا يجمع المدرسي والموازي وينظم الإعلام التوجيهي، ويدعم مشروع التلميذ ويكونه في بعده المواطني، وينشط النظام التمثيلي والحركة الثقافية والموضوعات الأفقية ويدعم العمل الفردي ويعزز قدرته على الابتكار" . أي إن هذه الحياة المدرسية تكون المتعلم الإنسان وتهذبه أخلاقيا وتجعله قادرا على مواجهة كل الوضعيات الصعبة في الحياة مع بناء علاقات إنسانية اجتماعية وعاطفية ونفسية. وهذه العلاقات أهم من الإنتاجية الكمية والمردودية التي تكون على حساب القيم والمصلحة العامة والمواطنة الصادقة.

4 - غايات و أهداف الحياة المدرسية:

حددت المذكرة الوزارية رقم87 المؤرخة بـ 10 يوليوز لسنة2003 مجموعة من الغايات والأهداف،وهي على النحو التالي:

*إعمال الفكر والقدرة على الفهم والتحليل والنقاش الحر وإبداء الرأي واحترام الرأي الآخر؛

*التربية على الممارسة الديمقراطية وتكريس النهج الحداثي والديمقراطي؛

*النمو المتوازن عقليا ونفسيا ووجدانيا؛

*تنمية الكفايات والمهارات والقدرات لاكتساب المعارف، وبناء المشاريع الشخصية؛

*تكريس المظاهر السلوكية الإيجابية، والاعتناء بالنظافة ولياقة الهندام، وتجنب ارتداء أي لباس يتنافى والذوق العام، والتحلي بحسن السلوك أثناء التعامل مع كل الفاعلين في الحياة المدرسية؛

*جعل المدرسة فضاء خصبا يساعد على تفجير الطاقات الإبداعية واكتساب المواهب في مختلف المجالات؛

*الرغبة في الحياة المدرسية والإقبال على المشاركة في مختلف أنشطتها اليومية بتلقائية؛

*جعل الحياة المدرسية عامة، والعمل اليومي للتلميذ خاصة، مجالا للإقبال على متعة التحصيل الجاد؛

*الاستمتاع بحياة المدرسة، وبالحق في عيش مراحل الطفولة والمراهقة والشباب من خلال المشاركة الفاعلة في مختلف أنشطة الحياة المدرسية وتدبيرها؛

*الاعتناء بكل فضاءات المؤسسة وجعلها قطبا جذابا وفضاء مريحا.

5 - مقومات الحياة المدرسية:

ترتكز الحياة المدرسية على مجموعة من المقومات الأساسية تتمثل في مايلي:

الحياة المدرسية هي فضاء المواطنة والديمقراطية وحقوق الإنسان؛

هي مدرسة السعادة والأمان والتحرر والإبداع وتأسيس مجتمع إنساني حقيقي تفعل فيه جميع العلاقات والمهارات؛

تمثل بيداغوجيا الكفايات و التربية على القيم و التربية على الإختيار.

تحقيق الجودة من خلال إرساء الشراكة الحقيقية وإرساء فلسفة المشاريع؛

التركيز على المتعلم باعتباره القطب الأساس في العملية البيداغوجية عن طريق تحفيزه معرفيا ووجدانيا وحركيا وتنشيطيا؛

انفتاح المؤسسة على محيطها الاجتماعي والثقافي والاقتصادي؛

المدرسة مجتمع مصغر من العلاقات الإنسانية والتفاعلات الإيجابية؛

تنشيط المؤسسة ثقافيا وعلميا ورياضيا وفنيا وإعلامياتيا،وذلك من خلال تفعيل الأندية التربوية، وتسخير فضاء المؤسسة لصالح التلميذ عن طريق تزيينها وتجميلها

6 - الحقوق والواجبات في الحياة المدرسية

حقوق المتعلم:

♦الحق في التعلم واكتساب القيم والمعارف والمهارات التي تؤهله للاندماج في الحياة العملية كلما استوفى الشروط و الكفايات المطلوبة.

♦تمكينه من إبراز التميز كلما أهلته قدراته واجتهاداته.

♦تمتيعه بالحقوق المصرح بها للطفل والمرأة والإنسان بوجه عام كما تنص على ذلك المعاهدات والاتفاقات والمواثيق الدولية المصادق عدن المملكة المغربية.

♦تمتيعه بالمساواة وتكافؤ الفرص 1كرا كان أو أنثى طبقا لما يكفله دستور المملكة.

♦الاهتمام بمصالحه ومعالجة قضاياه التربوية والمساهمة في إيجاد الحلول الممكنة لها.

♦إشراكه بصفة فعالة في تدبير شؤون مؤسسته عبر ممثليه من التلاميذ.

♦تمكينه من المعلومات والوثائق المرتبطة بحياته المدرسة و الإدارية وفق التشريعات المدرسية.

♦جعل الإمكانات والوسائل المادية المتوفرة بالمؤسسة في خدمته في إطار القوانين التنظيمية المعمول بها.

♦فسح المجال لانخراطه في جمعيات وأندية المؤسسة ومجالسها كي يشارك ويساهم في تفعيلها.

♦حمايته من كل أشكال الامتهان والمعاملة السيئة والعنف المادي والمعنوي.

واجبات المتعلم:

♦الاجتهاد والتحصيل وأداء الواجبات الدراسية على أحسن وجه.

♦اجتياز الامتحانات والاختبارات وفروض المراقبة المستمرة بانضباط وجدية ونزاهة مما يمكن من التنافس الشريف.

♦المواظبة والانضباط لمواقيت الدراسة وقواعدها ونظمها.

♦إحضار جميع الكتب والأدوات واللوازم المدرسية التي تتطلبها الدروس بدون استثناء وتمييز.

♦الإسهام في التنشيط الفردي والجماعي داخل الفصل وفي الأنشطة المندمجة والداعمة.

♦المساهمة الفعالة في تنشيط المؤسسة وإشعاعها الثقافي والتعليمي والعمل على حسن نظافتها حفاظا على رونقها ومظهرها.

♦العناية بالتجهيزات و المعدات والمراجع والكتب والمحافظة على كل ممتلكات المؤسسة.

♦العمل على ترسيخ روح التعاون البناء وإبعاد كل ما يعرقل صفو الدراسة وسيرها الطبيعي.

♦الابتعاد عن كل مظاهر العنف أو الفوضى المخلة بالنظام الداخلي العام للمؤسسة.

♦معالجة المشاكل والقضايا المطروحة بالاحتكام إلى مبدأ الحوار البناء والتسامح.الامتثال للضوابط الإدارية والتربوية والقانونية المعمول بها، واحترام جميع العاملين بالمؤسسة والوافدين عليها.

خاتمة:

لتفعيل الأندية التربوية بالشكل الذي يخدم الحياة المدرسية لابد من توفير الإمكانات اللازمة و الضرورية من أجل التحقيق الفعلي لحياة مدرسية كما نص عليها الميثاق الوطني للتربية و التكوين مدرسة جديدة ومتجددة مفعمة بالحياة و السعادة.

وتعتبر الحياة المدرسية تلك الفترة الزمنية التي يقضيها التلميذ داخل فضاء المدرسة، وهي جزء من الحياة العامة للتلميذ/ الإنسان. وهذه الحياة مرتبطة بإيقاع تعلمي وتربوي وتنشيطي، متموج حسب ظروف المدرسة وتموجاتها العلائقية والمؤسساتية. وتعكس هذه الحياة المدرسية مايقع في الخارج الاجتماعي من تبادل للمعارف والقيم، وما يتحقق من تواصل سيكواجتماعي وإنساني. وتعتبر"الحياة المدرسية جزءا من الحياة العامة المتميزة بالسرعة والتدفق، التي تستدعي التجاوب والتفاعل مع المتغيرات الاقتصادية والقيم الاجتماعية والتطورات المعرفية والتكنولوجية التي يعرفها المجتمع، حيث تصبح المدرسة مجالا خاصا بالتنمية البشرية. والحياة المدرسية بهذا المعنى، تعد الفرد للتكيف مع التحولات العامة والتعامل بإيجابية، وتعلمه أساليب الحياة

الاجتماعية، وتعمق الوظيفة الاجتماعية للتربية، مما يعكس الأهمية القصوى لإعداد النشء، أطفالا وشبابا، لممارسة حياة قائمة على اكتساب مجموعة من القيم داخل فضاءات عامة مشتركة"

]]وزارة التربية الوطنية والشباب: دليل الحياة المدرسية، شتنبر 2003،ص:4؛

14 - أسباب التأخر الدراسي

هناك عدة أسباب للتأخر الدراسي يمكن إجمالها فيما يلى:

1- الأسباب العقلية و الادراكية:

من الناحية العقلية: فإن معظم التلاميذ في فصول المدرسة الابتدائية متوسطين في الذكاء، وعدد قليل منهم فوق المتوسط، وهم في مقدمة الفصل دائما، وعدد أخر أغبياء متأخرين وتبلغ نسبتهم تقريبا 10% من مجموع التلاميذ.

أما من النواحي الادراكية: فإننا نجد أن بعض التلاميذ ضعاف في الأبصار وقد يظل بعضهم بعد معالجة الضعف بالنظارة الطبية ضعيف البصر. وهناك ارتباط ما بين التأخر الدراسي وضعف الأبصار.

كما أن الضعف في التذكر البصري يعوق النمو التعليمى، كذلك الضعف السمعي.

2- الأسباب الجسمية:

إن الضعف الصحي العام وسوء التغذية وضعف الحسم في مقاومة الأمراض يؤدى إلى الفتور الذهني والعجز عن تركيز الانتباه وكثرة التغيب عن المدرسة وهذا يؤثر على التحصيل الدراسى، فقد يتغيب التلميذ عن عدة دروس مما يؤثر في تحصيله البنائى للمادة الدراسية ويظهر هذا بوضوح في الرضيات لما يميز الرياضيات بأنها مادة تراكمية متكاملة البناء.

3- الأسباب الانفعالية:

هناك عدة عوامل انفعالية تعرقل الأطفال الأصحاء والأذكياء في المدرسة بما يتفق مع مستواهم، فالطفل المنطوي القلق يجد صعوبة في صعوبة في مجابهة المواقف والمشكلات الجديدة.

وقد يرجع قلق الأطفال إلى تعرضهم لأنواع من الصراعات الأسرية أو صراعات نفسية بداخلهم ومهما يكن من شئ فإن مثل هذا الطفل قد يجد المدرسة بيئة مهددة، وخاصة إذا اتخذ المعلم موقف المعاقب المتسلط، ولم يقم بدوره كمواجه للتلميذ ومعين لهم على التغلب على الصعوبات المدرسية، وقد يجد بعض التلاميذ في دروس الضرب والقسمة مثلا مصادر قلق، وقد تشتن انتباههم وتنعهم من متابعة ما عليهم من توجيهات، فيزد تأخرهم ويزيد قلقهم ويدور التلاميذ في دائرة مفرغة.

وعلاقة التلاميذ بالمعلم امتداد لعلاقته بوالديه، فإذا كانت هذه العلاقة سيئة فقد تنعكس أيضا على علاقة بمعلمه، فيجد المعلم صعوبة في اكتساب ثقة التلميذ وتعاونه.

وقد لا يبلغ بعض التلاميذ مستوى من النضج الانفعالي يلائم التحاقهم بالمدرسة وما يرتبطه من اعتماد للأطفال الذين يجدون حماية زائدة وضمانا مبالغا فيه يعوق نموهم ويصعب عليهم الحياة المدرسية لأنها تتطلب بذل الجهد والتوافق الخ.

4 - الأسباب اللغوية:

إن الضعف في أي من الفنون اللغوية: الاستماع والكلام والقراءة والكتابة يؤثر بعضه في الآخر، وبالتالي يؤثر في جميع المواد الدراسية.

فالطفل الذي لديه صعوبة في الكلام يجد صعوبة في تعلم القراءة لجميع المواد الدراسية.

ومن الممكن أن يكون نقص القدرة في استخدام اللغة في أي مادة من المواد الدراسية راجعا إلى ثلاثة مصادر مختلفة هي.

1- انخفاض مستوى الذكاء

2- عيوب في الكلام

3- البيئة اللغوية الفقيرة.

وقد أتضح من البحث العلمية أن هناك ارتباطا واضحا بين العيوب في الكلام والضعف في القراءة لجميع المواد، وقد تنشأ عيوب الكلام عن اضطرابات في أعضاء النطق والتنفس غير المنتظم والمشكلات الانفعالية وضعف السمع، ويلزم في هذا الحال أن يفحص التلميذ طبيا، وأن يعالج كلامة قبل أن يبدأ تعلم القراءة.

كما أن بيئة الطفل تؤثر في نموه اللغوي لسائر المواد، فقد تحرمه البيئة المنزلية من النمو اللغوي لأنها لا تزوده بالخبرات اللغوية المنوعة والكافية، وإذا حدث هذا فلابد من وضع برنامج لتزويد الطفل بالخبرة الضرورية التي تمكنه من التقدم في فنون اللغة حتى لاتكون من أسباب التأخر الدراسي.

ويمكن كشف هؤلاء الأطفال بمقارنة درجاتهم في اختبارات الذكاء اللفظية واختبارات والأداء المصورة.

وفى مثل المقارنة غالبا ما يحصل التلاميذ على درجات في الاختبارات اللفظية أقل من درجاتهم في اختبار الأداء.

5 - أسباب ترجع إلى المعلم:

من المشكلات المطروحة في تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية حب الأطفال وكرههم لهذه المادة.

وهناك اتجاه لدى الكثيرين أن الأطفال لا يحبون الرياضيات، وأن الكثيرين من الكبار يشعرون بالاغتراب تجاه الرياضيات والتعامل الكمي والتفكير المجرد بصفة عامة، لذلك فإن أحد الأدوار الرئيسية لمعلم المرحلة الابتدائية هو جذب الأطفال نحو الرياضيات وترغيبهم في دراستها وعدم تنفيرها منها سواء عن طريق الغموض أو إشعارهم بالفشل أو وضعهم في مواقف يفقدون فيها ثقتهم بأنفسهم عند التعامل مع الرياضيات.

* ويتكون الاتجاه نحو الرياضات من الصف الأول الابتدائي من اتجاهات التلميذ نحو: المعلم والمادة نفسها وقيمتها وطريقة تدريسها ومدى استمتاعه بتعلمها ومدى إحساسه بفائدتها وحتى مواعيد الحصة التي تدرس فيها الرياضيات.

15 - التعاريف والمصطلحات

1 - كفايـــة Compétence:

لا يمكن الإحاطة بمدلول الكفاية إلا من خلال تقديم نماذج من التعاريف المتكاملة، قصد استشفاف ما يجمع بينها جوهريا، لنبني من خلال ذلك تعريفا جامعا مانعا كما يقول المناطقة، خاصة إذا ما استحضرنا تطور مفهوم الكفاية في مختلف مجالات العمل(المقاولة، المدرسة، مختلف الحقول المعرفية...)

ومن أهم ما عرفت به الكفاية ما يلي:

1. أنها ترتبط بالاعتماد الفعال للمعارف والمهارات من أجل إنجاز معين، وتكون نتيجة للخبرة المهنية، ويستدل على حدوثها من خلال مستوى الأداء المتعلق بها، كما أنها تكون قابلة للملاحظة انطلاقا من سلوكات فعالة ضمن النشاط الذي ترتبط به.
2. إنها مجموعة من المعارف نظرية وعلمية، يكتسبها الشخص في مجال مهني معين، أما في المجال التربوي، فيحيل مفهوم الكفاية إلى مجموعة من المهارات المكتسبة عن طريق استيعاب المعارف الملائمة، إضافة إلى الخبرات والتجارب التي تمكن الفرد من الإحاطة بمشكل يعرض له ويعمل على حله.
3. إنها نظام من المعارف المفاهيمية والإجرائية المنتظمة بكيفية تجعل الفرد حين وجوده في وضعية معينة، فاعلا فينجز مهمة من المهام، أو يحل مشكلة من المشاكل.
4. إن الحديث عنها يعتبر حديثا عن الذكاء بشكل عام.
5. إنها تمكن الفرد من إدماج وتوظيف ونقل مجموعة من الموارد (المعلومات، معارف، استعدادات،استدلالات...) في سياق معين لمواجهة مشكلات تصادفه أو لتحقيق عمل معين.

وباستجماع هذه التعاريف والتوليف بينها يتم استنتاج أن الكفاية :

- أشمل من الهدف الإجرائي في صورته السلوكية الميكانيكية، وأشمل من القدرة أيضا لأنها مجموعة من المعارف والمهارات والآداءات.
- نظام نسقي منسجم، فلا ترتبط بمعرفة خاصة لأنها ذات طابع شمولي.
- يلعب فيها إنجاز المتعلم-الذي يكون قابلا للملاحظة ــدورا مركزيا.
- تنظيم لمكتسبات سابقة في إطار خطاطات، يتحكم فيها الفرد ليوظفها بفعالية، توظيفا مبدعا في وضعيات معينة، وذلك بانتقاء المعارف والمهارات والأداءات التي تتناسب مع الموقف الذي يوجد فيه.

- إنتاج أفعال أو سلوكات قصد حل مشكلة أو التكيف مع وضعية جديدة.
- ميكانيزمات تعمل على إحداث التعلم وتنظيمه وترسيخه.

وانطلاقا من هذه الاستنتاجات يمكن اعتماد تعريف للكفاية باعتبارها:

- استعداد الفرد لإدماج وتوظيف مكتسباته السابقة من معلومات ومعارف ومهارات، في بناء جديد قصد حل وضعية-مشكلة أو التكيف مع وضعية طارئة.

يفيد هذا التعريف التوليفي لمفهوم الكفاية ما يلي:

الكفاية منظومة مدمجة من المعا ريف المفاهيمية والمنهجية والعلمية التي تعتمد بنجاح، في حل مشكلة قائمة.

الكفاية هدف ختامي مدمج(objectif terminal d'intégration) أي أنها النتيجة المتوقعة في نهاية مرحلة تعليمية، ومثل ذلك الهدف الختامي المدمج لكافة التعلمات في مستوى دراسي معين أو مرحلة تعليمية محددة، أي مجموع القدرات التي اكتسبها المتعلم بنجاح، والتي يمكنه توظيفها مدمجة لحل مشكلات قد تعرض لـه مستقبلا خاصة تلك الوضعيات الشبيهة بالوضعيات التي تمرس عليها في برنامج دراسي محدد.

2 - مهارة (Habilité) :

يقصد بالمهارة، التمكن من أداء مهمة محددة بشكل دقيق يتسم بالتناسق والنجاعة والثبات النسبي، ولذلك يتم الحديث عن التمهير، أي إعداد الفرد لأداء مهام تتسم بدقة متناهية.

أما الكفاية فهي مجموعة مدمجة من المهارات.

* ومن أمثلة المهارات ما يلي:

مهارات التقليد والمحاكاة : التي تكتسب بواسطة تقنيات المحاكاة والتكرار ومنها:

- رسم أشكال هندسية.
- والتعبير الشفوي .
- وإنجاز تجربة...

* مهارات الإتقان والدقة:

وأساس بناءها :

- التدريب المتواصل والمحكم.
- ومثالها في مادة النشاط العملي مثلا:

ترجمة صياغة لغوية إلى إنجاز أو عدة تجريبية.

3 – قدرة (Capacité):

يفيد لفظ القدرة عدة معان منها:

ا)- التمكن.

ب)- الاستعداد

ج)- الأهلية للفعل...

- ويتم الحديث عن القدرة في الحالة التي يكون فيها الفرد متمكنا من النجاح في إنجاز معين، ولذلك تعتبر لفظة " الاستعداد " قريبة من لفظة "القدرة ".

- أما من حيث العلاقة بين المهارة والقدرة، فالمهارة أكثر تخصيصا من " القدرة " وذلك لأن " المهارة " تتمحور حول فعل ، أي " أداء " تسهل ملاحظته لأنها ترتبط بالممارسة والتطبيق، أما القدرة فترتبط بامتداد المعارف والمهارات.

وتتميز القدرة بمجموعة من الخاصيات: إذ أن القدرة عامة لا ترتبط بموضوع معين، كالقدرة على الحفظ التي تشمل كل ما يمكن حفظه ولا تقتصر على حفظ الشعر والأمثال أو القواعد والصيغ...

يتطلب تحصيلها واكتسابها وقتا طويلا، ولذلك فهي لا ترادف الهدف الإجرائي، بل تتعداه إلى مفهوم الهدف العام، وهذا ما يفيد قابليتها للتطور.

* تعتبر قاعدة أساسية وضرورية لحدوث تعلمات أعقد، توضيحا لذلك: لا يمكن التعلم أن يقوم عملا ما، ما لم تكن لـه قدرات أخرى كالتحليل والتركيب والنقد.

- غير قابلة للتقويم بخلاف الكفاية.

4 - الأداء أو الإنجاز:(Performence)

يعتبر الأداء والإنجاز ركنا أساسيا لوجود الكفاية، ويقصد به إنجاز مهام في شكل أنشطة أو سلوكات آنية ومحددة وقابلة للملاحظة والقياس، وعلى مستوى عال من الدقة والوضوح. ومن أمثلة ذلك، الأنشطة التي تقترح لحل وضعية-مشكلة.

5 - الاستعداد(Aptitude):

يقصد بالاستعداد مجموعة الصفات الداخلية التي تجعل الفرد قابلا الاستجابة بطريقة معينة وقصدية،أي أن الاستعداد هو تأهيل الفرد لأداء معين، بناء على مكتسبات سابقة منها القدرة على الإنجاز والمهارة في الأداء.

ولذلك يعتبر الاستعداد دافعا للإنجاز لأنه الوجه الخفي لـه. وتضاف إلى الشروط المعرفية والمهارية شروط أخرى سيكولوجية، فالميل والرغبة أساسيان لحدوث الاستعداد.

6 - الأهداف الإجرائية Objectifs opérationnels :

عبارة عن أهداف دقيقة صيغت صياغة إجرائية وترتبط بما سينجزه المتعلم من سلوك بعد ممارسته لنشاط تعليمي معين .

7- المشروع التربوي Projet Educatif:

خطة تسعى إلى تحقيق أهداف معرفية مهارية ووجدانية تترجمها حاجات ومشكلات يسعى التلاميذ إلى بلوغها عبر عمليات منظمة .

8 - برنامج تعليمي Programme Scolaire :

مجموعة من الدروس المتناسقة أو مجموعة منظمة من الدروس ونماذج التعليم والمواد الديداكتيكية والحصص يكون هدفها هو تبليغ المعارف والمهارات .

9- الوحدة المجزوء Module

الوحدة عبارة عن تنظيم متكامل للمنهج المقرر والطريقة التدريسية، إنها موقف تعليمي يحتوي على المادة العلمية والأنشطة العملية المرتبطة بها وخطوات تدريسها .

10- المقطع Séquence :

مجموعة من الوحدات الصغرى المترابطة بينها برابط هو المهمة أو الهدف المتوخى والتي تشكل جزءا من الدرس .

11- المؤشر Indicateur :

المؤشر الذي هو نتيجة لتحليل الكفاية أو مرحلة من مراحل اكتسابها، سلوك قابل للملاحظة يمكن من خلاله التعرف عليها، وبالتالي يسمح بتقويم مدى التقدم في اكتسابها. إنه علامة محتملة لحصول التفاعل بين تنمية القدرات وبين المعارف وبذلك يشكل نقطة التقاطع بين القدرات والمضامين المعرفية.

12- السيرورة :

وهي في عمومها مختلف العمليات والوظائف التي يقوم بها المتعلم، لتفعيل مكتسباته وإمكاناته الشخصية وتصحيح تمثلاته، من أجل بناء معارف جديدة ودمجها في المعارف السابقة وبالتالي اتخاذ القرار وتحديد الإنجاز الملائم.

13- التدبيــــر:

نشاط يعنى بالحصول على الموارد المالية والبشرية والمادية وتنميتها وتنسيق استعمالها قصد تحقيق هدف أو أهداف معينة.(وهو عكس التسيير،ذلك أن التدبير إشراك كافة الفاعلين وبث روح المبادرة والعمل الجماعي).

14- التدبير التربوي:

ينظر إلى المدرسة باعتبارها منظومة إنتاجية أي تعتبر فضاء للعطاء والإنتاج والمردودية، وبالتالي فالتدبير التربوي يقتضي التخطيط والتنسيق والترشيد.

15- التواصــل:

التواصل بصفة عامة يفيد الإخبار أو الإعلام أو الإطلاع،وهو نقل المعلومات من مرسل إلى متلق بواسطة قناة.

16- التواصل التربوي:

التواصل التربوي يحدث في خضم العمليات التربوية لكونها عملية تواصلية،بحكم أنها ترتكز على شبكة علاقات إنسانية:تلميذ/محيط-مدرسة/أسرة-مدرسة/محيط...

17- التفاعـــل:

علاقة بين متفاعلين،علاقة تأثير وتأثر،علاقة تتخذ شكل تبادل ومشاركة وتواصل،تقتضي فعلا وتأثيرا متبادلين بين شخصين أو أكثر.

18- العلاقـــة:

صلة ورابطة بين موضوعين أو أكثر (علاقة المدرس/تلاميذ – علاقة تلاميذ تلاميذ – علاقة مدرسة/أسرة.....).

19- مراقبة مستمرة:

إجراء بيداغوجي يهدف إلى تقييم أداءات المتعلمين بكيفية مستمرة تمكنهم من تعرف إمكانياتهم ومردودهم والعمل على تطويره.

20- الحـــاجة:

نقص موضوعي قد يؤدي إلى المرض أو الموت أو...(الكفاية تلبي الحاجة).

21- الرغـبة:

نقص ذاتي يشعر به الفرد.

22- التخطيط التربوى العام:

تخطيط عام للعملية التعليمية في شموليتها(المؤسسات/المدرسين/المتعلمين/ميزانية التسيير/وضع المناهج والتوجهات الكبرى..) ويضعه المقررون انطلاقا من اعتبارات سياسية واقتصادية و...

23- التخطيط الإدارى:

تنفيذ ما تم تقريره في التخطيط التربوي العام، وتهيئة الظروف وتتبع العمليات المنجزة وتقويمها.

24- التخطيط البيداغوجي:

يرتبط بتنفيذ المنهاج التعليمي(ما يقوم به المدرس من عمليات وهو يستعد لهذا التنفيذ).

25- المنهـــاج:

وثيقة تربوية مكتوبة تضم مجموع المعارف والخبرات التي يستعملها التلاميذ، وتتكون من عناصر أربعة:الأهداف-المعرفة-أنشطة التعلم-التقويم.

26- جماعة القسم:

مجموعة من التلاميذ ومدرس تؤطرهم علاقة عمل نظامية أو مؤسسية، وتجمعهم أهداف مشتركة للتعليم والتعلم وتحدد العلاقات بينهم معايير وأدوار محددة.

27- العائق البيداغوجي:

صعوبة يصادفها المتعلم خلال مساره يمكن أن تعوق تعلمه أو تسهله.وللعائق البيداغوجي مظهران: قد يكون إيجابيا ويساعد المتعلم على تحقيق تعلمه، وقد يكون سلبيا يمكن أن يعطل تعلم المتعلم.

28- المشروع البيداغوجي :

ينتقل المشروع التربوي من مجال القيم إلى مجال الفعل المباشر، وهوكل صيغة تحدد مواصفات التخرج بمصطلحات الكفايات والقدرات التي يلتزمها شركاء الفعل التربوي على مدى تكوين معين أو دورة دراسية محددة . كما يتضمن المشروع التربوي الوسائل المستعملة وخطوات اكتساب المعرفة المقترحة وأنماط التقويم.

29- البرنامج التعليمي والمنهاج :

يشكل البرنامج لائحة المحتويات التي يجب تدريسها، وأنماط التعليم والمواد والحصص المراد تبليغها. أما دولاندشير فيرى في المنهاج الدراسي على أنه مجموعة من الأنشطة المخططة من أجل تكوين المتعلم، إنه يتضمن الأهداف، والأدوات، والاستعدادات المتعلقة بالتكوين الملائم للمدرسين.

30- التنشيط التربوي:

يعتبر موضوع التنشيط التربوي موضوعا ذا أهمية بالغة في العملية التربوية. ونكتفي بإجمال أهم مقتضياته في اعتباره مجموعة من التصرفات والإجراءات التربوية، المنهجية والتطبيقية التي يشارك فيها كل من المدرس والتلميذ قصد العمل على تحقيق الأهداف المسطرة لدرس ما أو جزء من درس. وتدخل هذه التقنيات ضمن الطرائق التعليمية التي هي تجسيد للنظريات المختلفة للتعليم والتعلم.

31- التكنولوجيات الجديدة:

يرتبط هذا المصطلح الحديث، الذي ظهر في الميدان التربوي بمجال الإعلام والاتصال . ويشير عموما إلى مختلف الوسائط والمعينات التي تساعد على تبادل ونقل المعلومات، صوتا أو صورة أو هما معا . وتتم من خلال الفيديو والحاسوب والمسلاط والكاميرا وشبكات الأنترنيت، في مجالات متنوعة وتشمل مختلف الأطراف(الإدارة، المدرسين، التلاميذ).

ولقد تمت الإشارة في الميثاق الوطني للتربية والتكوين إلى استعمال التكنولوجيات الجديدة في الدعامة العاشرة من الباب الثالث المخصص للحديث عن الجودة.

32- التربية البدنية والرياضية:

التربية البدنية والرياضية مادة تعليمية تعتمد الأنشطة البدنية والرياضية باعتبارها ممارسات اجتماعية وثقافية تساهم في بلوغ الغايات التربوية.

تعد مادة التربية البدنية والرياضية مادة تعليمية أساسية لدى المتعلم وهي تتفاعل تفاعلا منسجما مع باقي المواد الدراسية الأخرى،لأن البرامج التعليمية تسعى في مجملها إلى الوحدة المتكاملة،آخذة بعين الاعتبار التكوين الشامل لشخصية المتعلم من جميع جوانبها.

إن ما يكتسبه المتعلم من أرصدة في مجال المعرفة والمهارات سواء تعلق الأمر بالكتابة أو القراءة أو الحساب أو الحركة له تفاعل في تكوين شخصيته تكوينا متكاملا ومتزنا، ومن ثم كان للرصيد الحركي دلالته تأثيرا وتأثرا. ولهذا فالنشاط الحركي بمدلوله ورصيده له تأثير خاص على المواد الأخرى من حيث الإنتاج والتفاعل أخذا وعطاءا. لذا وجب تطويعه وفق أسس علمية تستجيب لمتطلبات المتعلم ورغباته حسب مراحل نموه وإمكانياته والمحيط الذي يعيش فيه.

33- الرياضة المدرسية :

الرياضة المدرسية هي مجموع الأنشطة الرياضية المزاولة داخل المؤسسات التعليمية في إطار الجمعية الرياضية المدرسية، والتي تتوج ببطولات محلية وجهوية ووطنية ودولية، يبدع فيها التلاميذ ويبرزون من خلالها كفاءاتهم ومواهبهم.

وينبغي التمييز بين التربية البدنية كمادة تعليمية أساسية وإجبارية والرياضة المدرسية التي تعد نشاطا تكوينيا تكميليا اختياريا يزاول في إطار الجمعية الرياضية المدرسية.

34- مرصد القيم:

يتولى مرصد القيم إدماج المبادئ والقيم من خلال المناهج التربوية والتكوينية عبر فضاء المؤسسة التعليمية وجعل القيم أحد مرتكزات المنظومة التربوية. ويضم ميثاق مرصد القيم أبعادا دينية ووطنية وإنسانية وعلمية وأخلاقية وجمالية يكون المتعلم مدعوا للتشبع بها. وللمرصد مكتب مركزي ومنسقيات جهوية وإقليمية ومؤسسية.

35- الهدر المدرسي:

أحيانا نتحدث عن الهدر المدرسي و نعني به التسرب الذي يحصل في مسيرة الطفل الدراسية التي تتوقف في مرحلة معينة دون أن يستكمل دراسته. لكن نفس الظاهرة يرد الحديث عنها في كتابات بعض التربويين بالفشل الدراسي الذي يرتبط لدى أغلبهم بالتعثر الدراسي الموازي إجرائيا للتأخر. كما تتحدث مصادر أخرى عن التخلف و اللاتكيف الدراسي و كثير من المفاهيم التي تعمل في سبيل جعل سوسيولوجيا التربية أداة لوضع الملمس على الأسباب الداخلية للمؤسسة التربوية من خلال إنتاجها اللامساواة إلا أننا بشكل عام نتحدث عن الهدر المدرسي باعتباره انقطاع التلاميذ عن الدراسة كلية قبل إتمام المرحلة الدراسية أو ترك الدراسة قبل إنهاء مرحلة معينة.

36- مجلس التدبير:

يعتبر مجلس التدبير من أهم مجالس المؤسسة، يتولى مجلس التدبير المهام التالية:

- اقتراح النظام الداخلي للمؤسسة في إطار احترام النصوص التشريعية و التنظيمية الجاري بها العمل و عرضه على مصادقة مجلس الأكاديمية الجهوية للتربية و التكوين المعنية.

- دراسة برامج عمل المجلس التربوي و المجالس التعليمية و المصادقة عليها و إدراجها ضمن برنامج عمل المؤسسة المقترح من قبله.

- دراسة برنامج العمل السنوي الخاص بأنشطة المؤسسة و تتبع مراحل إنجازه.

- الإطلاع على القرارات الصادرة عن المجالس الأخرى و نتائج أعمالها و استغلال معطياتها للرفع من مستوى التدبير التربوي و الإداري و المالي للمؤسسة.

- دراسة التدابير الملائمة لضمان صيانة المؤسسة و المحافظة على ممتلكاها. - إبداء الرأي بشأن مشاريع اتفاقيات الشراكة التي تعتزم المؤسسة إبرامها.

- دراسة حاجيات المؤسسة للسنة الدراسية الموالية.

- المصادقة على التقرير السنوي العام المتعلق بنشاط و سير المؤسسة، و الذي يتعين أن يتضمن لزوما المعطيات المتعلقة بالتدبير الإداري و المالي و المحاسبي للمؤسسة.

37- الإدمـــــــاج:

وهو إقدار المتعلم على توظيف عدة تعلمات سابقة منفصلة في بناء جديد متكامل وذي معنى، وغالبا ما يتم هذا التعلم الجديد نتيجة التقاطعات آلتي تحدث بين مختلف المواد والوحدات الدراسية.

38- جمعية آباء وأولياء التلاميذ:

تتكون من الآباء والأمهات والأولياء تتولى المساهمة في حملات رفع التمدرس والحد من الانقطاعات وتتبع عمل التلاميذ والإسهام في مختلف أنشطة المؤسسة التربوية والثقافية والفنية وغيرها والمساعدة في الترميمات والاصلاحات المستعجلة.

39- الوضعيات التعليمية:

وهي كل "مشكلة تمثل تحديا بالنسبة للمتعلم وتمكنه من الدخول في سيرورة تعليمية نشيطة وبناءة واستقبال معلومات وإيجاد قواعد للحل منتظمة ومعقولة تسمو بالمتعلم إلى مستوى معرفي أفضل.

40- الوضعية المسألة:

وهي تشير عموما إلى مختلف المعلومات والمعارف، التي يتعين الربط بينها لحل مشكلة أو وضعية جديدة، أو للقيام بمهمة في إطار محدد. وهي بالتالي، تمتاز بإدماج المعارف وقابليتها للحل بطرق مختلفة من قبل المتعلم. وليست بالضرورة وضعية تعليمية. كما أنها مرتبطة بالمستوى الدراسي وبالسياق الذي وردت فيه وبالأنشطة المرجوة والموظفة. ثم بالمعينات الديداكتيكية وبتوجيهات العمل المعلنة منها والضمنية.

41- التكوين الأساس والتكوين المستمر:

يستلزم التسارع الحاصل في مجال المعرفة عموما، أن يكون أطر التربية والتكوين على علم بمختلف المستجدات. وأن يطوروا من أدائهم المعرفي والميداني. ويتم الحديث عن التكوين من خلال مقاربتين أوروبية وأنجلو سكسونية، لإفراز مفاهيم التكوين التكميلي أو التأهيلي. - يعني التكوين" التعليم المخصص لإكساب شخص أو مجموعة، معارف نظرية وعملية ضرورية لمزاولة مهنة أو نشاط."[22] - يحيل مفهوم التكوين

المستمر على الاستمرارية والامتداد وليس على التكوين المناسباتي. إنه بمثابة لحظة للتأمل تتوخى إعادة النظر في المفاهيم والتجربة. إنه التكوين المرافق للممارسة من أجل عطاء مستقبلي أفضل. وهو رفض للجمود الفكري والمهني. فهو ترتيب جديد وتصفيف للبنية السابقة. ويمكن أن نموقعه بين لحظتي ماقبل التكوين وبعده. وهذه العملية تحتاج إلى تعامل منهجي وإجرائي وتقويمي، بغية التمكن من الآليات القمينة بتتبع مسار التحسن والتطور الايقاعات الزمنية.

16 - التعاقد الديدكتيكي

تعريف :

يمكن تعريف التعاقد الديدكتيكي حسب كي. بروسو Guy Brousseau بأنه :

" مجموع السلوكات الصادرة عن المدرس والمنتظرة من طرف المتعلمين، ومجموع السلوكات الصادرة عن المتعلم والمنتظرة من طرف المدرس. و هذا التعاقد عبارة عن مجموع القواعد التي تحدد، بصورة أقل وضوحا وأكثر تسترا، ما يتوجب على كل شريك في العلاقة الديداكتيكية، تدبيره وما سيكون موضوع محاسبة أمام الآخر".

ومن خلال هذا الطرح يمكن استنتاج ما يلي:

التعاقد الديدكتيكي هو بمثابة قانون استراتيجية حل وضعية ديدكتيكية، إذ يحدد موقع المدرس وموقع المتعلم من المعرفة، كما تحدد مستويات المسؤولية الموكولة لكل منهما.

وقد نشأ هذا المفهوم في سياقات عملية تستهدف عقلنة العمل التربوي وذلك ب:

*اشتراك المتعلم في إعداد المحتوى التعلمي مع استبعاد مفاجأته بالدرس .

*الانطلاق مما يعرفه المتعلم للوصول إلى ما ينبغي له معرفته.

*تبني طرائق التدريس الفعالة في التنفيذ .

*اعتماد أساليب التقويم الحديثة والابتعاد عن أساليب الاختبارات التقليدية.

وتعد التعليمات / الإرشادات الموجهة من طرف المدرس إلى المتعلمين إحدى أصول العقد الديدكتيكي .

ويعتبر بناء المعرفة واكتسابها مجمل ما يمكن أن ينتظر من المتعلم وفقا لشروط ومعايير محددة؛ ويمكن أن يكون هذا الالتزام المطلوب من المتعلم موضوع نقاش وتفاوض، كما يمكن أن يكون موضوع مراجعة إن اقتضى الأمر. ذلك رأي في حالة ما إذا كان التكيف مع بعض الوضعيات التعليمية - التعلمية يستوجب المراجعة .

والتعاقد الديدكتيكي حاضر في كل عملية تعليمية - تعلمية حتى وإن كانت بنوده غير معلنة أو غير مصرح بها، وقد يمر بصورة غير مرئية، إلا في حالة ما إذا حدث تعثر في عملية التعلم، يفصح عن مدى عمومية التعاقد الديدكتيكي ومدى فضفاضية بنوده أو استعصائها عن الفهم من طرف المتعلمين .

ففي أغلب الأحيان يكون هذا الغموض أو الالتباس في التعاقد الديدكتيكي، وراء العديد من الحالات الانفعالية السلبية التي يعاني منها المتعلمون، خاصة عندما يصطدمون بمدرس لا يعبر بوضوح عما ينتظره منهم، و يعجزون عن معرفة ما يريده أو ما يتوخاه من عملهم. و قد يؤدي مثل هذا الغموض في التعاقد إلى حالات التعثر، إن لم نقل الفشل الدراسي.

الآثار الديداكتيكية :

عادة ما يدرج الباحثون هذه الآثار ضمن " انحرافات " المدرس عن العقد الديدكتيكي المبرم صراحة أو ضمنا مع مجموع المتعلمين.

مهمة المدرس الأساسية هي أن يقود كل المتعلمين إلى التحكم في الأهداف المتوخاة من العملية التعلمية – التعلمية، و لكنه قد يقع في مخالفة، و هو يحرص في بعض الأحيان على مساعدتهم و مدهم ببعض الوسائل التي تسهل الفهم لديهم أو تتيح نجاحهم في الأداء.

رصد الديدكتيكيون في شأن بعض " المخالفات " ما يلي :

- أثر طوباز Topaze:

و يتمثل في الحالة التي يهيئ فيها المدرس أسئلة الدرس على مقاس الأجوبة التي يريد سماعها، وهكذا يضع المدرس الجواب الذي يريده، ويشرع في صياغة الأسئلة على ضوئها، لطرحها على المتعلمين. و قد يتجلى هذا الأثر في حالات أخرى، و منها الحالة التي يقف فيها المتعلم أمام صعوبة لمواصلة حل وضعية مشكلة، و يقتضي الأمر أن يواجه تلك الصعوبة في حينها، ولكنه، عوض ذلك قد يتلقى مساعدة حاسمة من طرف المدرس، الشيء الذي يفوت عليه فرصة لبناء تعلماته و بلوغ مستوى أعلى من التعلم .

- أثر جوردان Jourdain:

و هو عبارة عن سوء تفاهم عميق، يحدث أحيانا عندما يتفادى المدرس عن قصد كل نقاش مع المتعلمين حول معلومة أو مفهوم معين، و يكتفي بتقبل أدنى مؤشر سلوكي صادر عنهم، معتبرا إياه دليلا على الاستجابة لما طلب منهم إنجازه، حتى و إن كان ذلك المؤشر عاديا و غير مقنع.

و قد يتجلى هذا الأثر أيضا عندما يعتبر المدرس أن إشارة بسيطة يبديها المتعلم، دليل على فهمه و استيعابه لما قدم له.

- الانزلاق الميتا معرفي:

قد لا يتوقف المدرس أحيانا، في إبلاغ ما يريد إبلاغه للمتعلمين، فيعجز بالتالي، عن دفعهم نحو تحقيق الهدف المتوخى، فيلجأ (كتعويض عن فشله) إلى تبريرات متعددة، ويتحول إلى موضوعات أخرى، مستبدلا بذلك الموضوع الذي يشكل المحور الفعلي للدرس، أو قد يركز شرحه على طريقة أو تقنية معينة ويتوقف عندها كبديل عن الموضوع المرغوب فيه.

- **الاستعمال المفرط للمماثلة Analogie:**

لا شك على أن المماثلة تعتبر من "التقنيات" الجديدة في الشرح و التفسير، إلا أن الإفراط في استعمالها قد يؤدي إلى نتيجة عكسية أو غير متوقعة. و قد لاحظ الديدكتيكيون أن هذا الاستعمال المفرط للمماثلة على مستوى التعاقد الديدكتيكي، أمر غير مفيد، بل بالعكس، يمكن أن يفضي إلى السقوط في ما يعرف بأثر طوباز أو بعبارة أخرى إلى تباطؤ في الفهم وتأخر في اكتساب المعلومات .

- **شيخوخة الوضعيات التعليمية :**

إن مرور الزمن والتغيرات المستمرة للبرامج و المناهج، قد يؤدي إلى نوع من التقادم في الوضعيات الديدكتيكية، فيصبح المدرس غير قادر على إعادة إنتاج نفس الوضعيات لتؤدي الغرض المنتظر منها. وهذا الإحساس بالتقادم أو التقادم الفعلي، في أغلب الأحيان، يطرح إشكالية ديدكتيكية أساسية خاصة إذا انتبهنا إلى أن بعض التغييرات التي تطرأ على المناهج قد لا تمليها ضرورات تربوية بقدر ما تترجم نوعا من اتباع الموضة.

17 - المهارات الذكية للتذكر السريع والحفظ المتقن

تعود أيام الدراسة من جديد، ونعود للاهتمام بما يساعد أولادنا على الاستذكار والتفوق. ومن جديد نبحث عما يشد أولادنا إلى الكتاب وما فيه. وغايتنا الأهم أن نغرس فيهم حب التعلم والتطلع إلى التفوق والتميز.

إنها مهارات علمية وعملية، نحتاج أن نعلمها لأبنائنا، تجعل منهم طلاباً ناجحين أولاً ومن ثم أناساً متفوقين في الدراسة والمجتمع.

التهيئة أولاً:

هي دفعة من الإيحاءات الايجابية تعزز ثقة الطالب بنفسه وبقدراته، إذا علم أن:

النبوغ والتفوق = 1% إلهام + 99% جهد واجتهاد

التهيئة تكون أيضاً في البيت ونظامه، وفي مكان دراسة الطالب وجميع أدواته... وتتبنى الأسرة نظاماً جديداً يبرمج أولادها على مهارات تساهم في تنظيم وقتهم وتحفزهم على الدراسة بطريقة إيجابية، وهذه هي:

1- الثقة بالنفس: أنا أستطيع، أنا قادر، أنا لها...

2- الاهتمام والحماس: والحماس هو وقود التفاعل المستمر الذي يقودك إلى النجاح والحماس لا يقتصر عمله في المواد السهلة المحبوبة، بل يشتعل أيضاً ليزيد اهتمامنا بالمواد التي يجدها الطالب صعبة، أو التي لا يحبها.

3– التخلص من التوترات النفسية: التي قد تنشأ من مشكلات أسرية، أو خوف من مادة ما. والحل عندك:

- حفز نفسك وفكر إيجابياً.

- أنجز أي شيء يجعلك تشعر بالفخر فتعزز ثقتك بنفسك وتحب المادة أكثر.

4– لا تستذكر دروسك وأنت متعب:

إرهاق نفسي + تعب جسدي + الجلوس للمذاكرة = تضييع وقت.

5– التلخيص: يساعد الطالب على استرجاع المعلومات بسرعة.

إن ترتيب الحشد الكبير من المعلومات وبأسلوب الطالب الخاص في ملخص يجعل الطالب أقدر على استرجاع المعلومات بسرعة.

6– ربط المعلومات بالخيال: حاول أن ترسم المعلومات التي تقرؤها على شكل صورة ملونة في خيالك مع الأبعاد بالصوت والصورة، مما يساعدك على استرجاع المعلومات من الذاكرة البعيدة إلى الذاكرة القريبة بشكل عجيب.

7– الترتيب والتنظيم:

- المعلومات التي تخزن بشكل عشوائي سيصعب استرجاعها بسهولة.

- إن ترتيب العناصر، كل حسب وظيفته يساعد المخ كثيراً.

8– النوم: ينصحنا العلماء بمحاولة حفظ بعض المعلومات الصعبة قبل النوم مباشرة بحوالي ربع ساعة أو نصف ساعة، فقد اكتشفوا أن المخ سوف يركز هذه المعلومات بصورة عجيبة في ذاكرته، أثناء النوم والراحة حينما تستيقظ.

9– تنظيم الوقت: من المفيد جداً أن ندرك ما أولويات الأعمال المتراكمة لدينا، وتقديم الأهم على المهم حتى لانحس بضغط ضيق الوقت.

سر النجاح هو أن نعرف الوقت الذي نحتاجه لكي ننجح.

10– مكان التعلم: مكان مناسب للحفظ + ذهن نظيف + المادة كاملة = الحفظ المتقن.

11– التكرار: من جملة العوامل التي تتدخل في تنمية الذاكرة التكرار. فتكرار قطعة من الشعر أو النثر (20) مرة يثبتها في الذهن أكثر مما لو كررت (10) مرات.

12- فهم الكلام: إذ إن الحفظ بدون فهم يؤدي إلى نسيان هذه المعلومة، ولابد لك أن تفهم منذ البداية كل كلمة من القطعة ومن ثم تحفظها.

13- اختيار الوقت المناسب للحفظ:

- الصباح قبل طلوع الشمس وقبل الغروب.

- بعد قيامك بأي عمل يولّد إحساسك بالراحة.

- بعد نوم عميق لم يسبقه سهر, وبعد وجبات خفيفة لاتسبب تخمة.

14- السلامة الجسمية والمحافظة على الصحة:

- اعتن بنظافتك ونظافة المكان الذي تجلس فيه.

- اعتن بالتغذية الجيدة وحافظ على الإفطار المبكر واختيار الوجبات الغذائية المتكاملة. واعلم أن الابتعاد عن الإفطار يؤدي إلى فقدان 70% من المعلومات في الحصص الأولى.

15– المذاكرة المنتظمة:

ترتيب الوقت + اختيار المكان المناسب + الصفاء الذهني = المذاكرة المنتظمة.

16– وزع الحفظ على فترات زمنية: إذ إن التوزيع يقلل من السأم والملل.

17– تعلم فن صناعة جداول المراجعة:

- المراجعة في أول العام الدراسي ذات أهمية كبرى.

- مراجعة مادتين أو ثلاث على الأكثر كل أسبوع لتستكمل مراجعة الدروس التي تم شرحها مرة كل شهر.

- تحديد يوم الإجازة الأسبوعي وتخصيصه للمراجعة مع يوم آخر تكون فيه مواد الحفظ قليلة.

- المراجعة قبل الامتحانات، وهذه ذات أهمية كبرى.

18– اعتمد على أكثر من حاسة عند الحفظ:

فقد دلت الدراسات أن الإنسان يتذكر في نهاية الشهر 13% من المعلومات التي يتلقاها عن طريق السمع. و75% من المعلومات التي يتلقاها عن طريق السمع والبصر. 95% من المعلومات التي يتلقاها عن طريق المشاركة في الحوار والممارسة والكتابة.

لذا حاول أن تشرك أكثر من حاسة عن الحفظ من خلال القيام بالآتي:

- ارسم صوراً تخطيطية للموضوع وبذلك توسع مدى حاسة البصر.

- لون بعض الرسوم بألوان مختلفة فتستغل خاصية الألوان في بصرك.

- ضع خطوطاً تحت الكلمات المهمة دون أن تفرط في ذلك.

- استخدم الورق والقلم في تسجيل ما حفظته.. فتكون بذلك قد أشركت يدك.

- استخدم الصوت مع الكتابة عند حفظك.

19- تعلم مهارة التركيز:

- حدد لنفسك أهدافاً واضحة قابلة للتحقيق.

- لا تنتظر حتى تشعر بالرغبة والميل إلى الاستذكار فإن التأجيل لص الزمان أو الوقت.

- امشِ لمدة قصيرة.

- حفّز نفسك لفهم أي فكرة خلال وقت معين تضعه، ثم كافئها إذا نجحت.

20- ثق بالله عز وجل: والثقة بالله هي مفتاح النجاح وتزداد ثقتك بالله:

1– بالتمسك بكتاب الله وسنة رسوله.

2– أداء العبادات.

3– تذكر الله دائماً في سرك وجهرك.

4– مراعاة حدود الله عند تعاملك مع نفسك وغيرك من الناس.

18 - المتغيرات الديداكتيكية المرتبطة بالأنشطة الهندسية

يعتبر المتغير الديدكتيكي مكونا من مكونات وضعية-مسألة، فبتغيره يُحدِث تغييرا في حلول الوضعية-المسألة، وذلك بنقلها من مستواها الأصلي إلى مستوى أكثر صعوبة أو يسرا، تبعا لنوع وقدر هذا التغيير. والمتغيرات الديدكتيكية الدالة هي التي يتحكم فيها المدرس لتقديم مفهوم أو تقنية أو مهارة رياضياتية، فكلما غيّر عنصرا منها أثرت على سلوكات المتعلمين المرتبطة بالإجراءات أو مختلف أجوبتهم لإنشاء الشكل الهندسي أو إيجاد حل للمسألة.

فبالتأثير الناجع على هذه المتغيرات تَحدث التعلمات الجديدة لدى المتعلمين وتبرز لديهم المعارف، كأدوات ضرورية لإنشاء هذا الشكل. فمفهوم المتغير الديدكتيكي يترجم الاحتياج إلى إبراز الفرق بين الأشكال وتصنيفها ونمذجة الوضعيات في أفق ديدكتيكي.

ومن المتغيرات الديدكتيكية المرتبطة بالأنشطة الهندسية نجد معينات تساعد على الرسم والتسطير مثل:

الشبكة التربيعية: تحمل الزوايا القائمة والمتوازيات والمتعامدات، كما تسمح بوضع استراتيجيات للعد لإنجاز انتقال في المستوى على الشبكة، وتسهل على المتعلمين القيام بأنشطة نقل الأشكال،

الورقة البيضاء: تتطلب القدرة على التحكم في استعمال الأدوات الهندسية، كما أن رسم أو إنشاء أشكال يقتضي تعرف الخاصيات الهندسية لهذه الأشكال.

الاتجــاه: أي وضع الأشكال والكائنات الهندسية على الورقة في اتجاه عمودي أو أفقي أو مائل والانتقال من اتجاه لآخر.

كمية المعلومات بشأن الشكل المطلوب رسمه، وهذا من شأنه أن يجعل المهمة سهلة أو صعبة، خصوصا إذا تعددت الحلول.

الأدوات المتوافرة أو المسموح بها.

التعليمات (نقل شكل أو إنشاؤه بوجود نموذج أو غيابه).

ويمكن تصنيف هذه المتغيرات كالتالي:

متغيرات مرتبطة بنموذج الأشكال:

أبعاد الشكل

الأطوال

اتجاهات الأشكال

متغيرات مرتبطة بالطرق المستعملة للتمييز بين الأشكال:

معرفة نوع الأشكال

معرفة الأدوات وتوفرها...

متغيرات مرتبطة بالتعليمات:

أدوات مفروضة (مسطرة، مزواة، أنسوخ...)

تسلسل معين مطلوب

معينات (شبكة تربيعية، ورقة بيضاء...)

رسم شكل ببداية إجبارية

احترام أبعاد أو سلم

متغيرات مرتبطة بنوعية الكائنات المطلوب إنشاؤها أو وصفها:

عدد الأشكال

أشكال منعزلة أو محادية

أشكال متداخلة

حجم الشكل الهندسي

شكل مستوي أو شكل في الفضاء

جوار الشكل

ملاحظة: يجب الاحتياط من تغيير أحد المتغيرات الديدكتيكية، مثلا:

** وضعية الأشرطة لا تسمح بتقاطعهما (توازي الأحرف، أو تقاطع في أكثر من أربع نقط)

** وضعيات تعامد تؤدي إلى حالات خاصة من متوازي الأضلاع (المستطيل أو المربع أو المعين) تجعل المتعلم لا يستوعب متوازي الأضلاع في حالاته العامة.

19 - أبعاد مشكلة التأخر الدراسي

إن التأخر الدراسي مشكلة متعددة الأبعاد . فهو مشكلة نفسية وتربوية واجتماعية يهتم بها علماء النفس والمربون والأخصائيون الاجتماعيون والآباء .وإن تخلف بعض التلاميذ دراسياً وعجزهم عن مسايرة أقرانهم تحصيلياً قد يثير لديهم العديد من الاضطرابات النفسية ومظاهر السلوك غير السوي . كما أن تخلف التلميذ دراسياً يثير القلق لدى الوالدين ، كذلك فإن التخلف الدراسي ينعكس أثره اجتماعياً في صورة ميزانيات تهدر دون عائد يذكر.

وإذا كان التخلف الدراسي مشكلة بصفة عامة ، فهو مشكلة أساسية في المرحلة الابتدائية بصفة خاصة ذلك لأنها المرحلة الأولى من مراحل التعليم الأساسي التي تستوعب معظم الأطفال الذين نجدهم بالنسبة للقدرة العقلية العامة والتحصيل يتوزعون توزيعاً اعتدالياً ، أي أننا نجد بينهم مالا يقل عن 3 , 2 من المتخلفين دراسياً ، هذا بالإضافة إلى أن المرحلة الابتدائية تمثل إحدى مراحل النمو النفسي الهامة .

أسباب التأخر الدراسي

1 - مستوى الذكاء :

يرى الباحثون أن انخفاض القدرة العامة من العوامل المعجلة لظهور التخلف الدراسي.

2 - الصحة الجسمية العامة:

من الخصائص الجسمية والصحية العامة للمتخلفين دراسياً الضعف العام وقلة الحيوية وقلة النشاط الجسمي العام مما يعوقهم عن الانتظام في الدراسة ويعرضهم للإجهاد وعدم القدرة على بذل الجهد المطلوب للتحصيل . هذا بالإضافة إلى معاناتهم من أمراض مختلفة مثل الأنيميا والاضطرابات الغددية وروماتيزم القلب والصرع.

3- الحواس:

وجد أن نسبة ضعف الحواس خاصة ضعف السمع والبصر أعلى عند المتأخرين دراسياً منها عند العاديين ، مما يضيع على المتخلفين فرصة متابعة الدروس ، بالإضافة إلى أن منهم من يعانون من عيوب نطق وكلام أهمها اللثغة واللجلجة والبطء الواضح في الكلام .

4 - الانتظام في الدراسة:

بينت نتائج الأبحاث أن 78 ./. من المتأخرين دراسياً ينتظمون في الدراسة وأن 10 ./.كثيرو التغيب عن المدرسة ، ولقد ذكر مدرسوا الفصول أن أسباب التغيب التي يذكرها التلاميذ عادة هي :

(أ) - المرض 77./.

(ب) - عدم الرغبة في الذهاب للمدرسة 13./.

(ج) - الخوف من أحد المدرسين 5./.

(د) - أسباب أخرى 5./.

5- التحصيل.

6- عادات المذاكرة.

7- اتجاهات التلاميذ نحو الدراسة:

قد يكون للمتأخرين دراسياً عوامل تؤدي إلى سوء التوافق المدرسي من أهم مظاهره:

(أ) - صعوبة المادة.

(ب) - استخدام مدرس المادة للعقاب البدني.

(ج) - عدم الفهم وعدم القدرة على المذاكرة.

(د) - كثرة الواجبات.

8- علاقات التلاميذ والمدرسين ببعضهم :

لاشك أن تحصيل التلميذ في المدرسة محصلة للتفاعل القائم بينه وبين المدرس ، فقد يخطئ بعض المدرسين ويسهمون بطريقة قد تكون غير مقصودة في خفض قيمة الذات عند التلميذ المتأخر دراسياً يضاف إلى ذلك ماهو معروف من أن كراهية بعض التلاميذ لبعض المواد الدراسية يرتبط ارتباطاً عالياً بكراهيتهم

لمدرس تلك المادة.

9- اتجاهات التلاميذ نحو زملائهم:

إن التلميذ المتخلف دراسياً قد تظهر لديه مشاعر الغيرة نحو زملائه العاديين والمتفوقين بالإضافة إلى مشاعر الإحباط ، وقد يلجأ إلى سلوك عدواني تجاههم أو قد يلجأ إلى الانطواء والانعزال.

10- المشكلات الأسرية:

إن وجود مشكلات أسرية مثل اضطراب العلاقات بين الطفل ووالديه أو بينه وبين اخوته واتباع الوالدين لأساليب خاطئة في التنشئة الاجتماعية مثل التسلط والحماية الزائدة والنبذ ، يجعل المناخ النفسي الذي يعيش فيه الطفل بصفة عامة غير مناسب للتحصيل.

كما أن وجود اتجاهات سالبة لدى الوالدين نحو المدرسة وعدم اهتمامهما بالتعليم فمن المرجح أن ينمي ذلك في التلميذ اتجاهات غير مرغوبة نحو الدراسة والمواد الدراسية.

وأيضاً إذا كثر الشجار بين الوالدين أو حدث تفكك بسبب طلاق أو انفصال أو موت فقد يتحول سلوك التلميذ إلى سلوك عدواني أو أي مظهر من مظاهر سوء التوافق الاجتماعي.

11- السلوك الأسري إزاء التحصيل الدراسي:

إن انشغال الوالد أو انشغال كل من الوالدين في العمل وترك الطفل دون توجيه بالإضافة إلى فشل الوالدين في إعداد الطفل لدخول المدرسة والانتظام والتقدم بها يعتبر من عوامل التخلف الدراسي .

12- العلاقات الأسرية :

قد تسهم بعض العلاقات الأسرية في وجود مشكلة التخلف الدراسي مثل:

1 - استجابة الآباء والأمهات لطلبات الأبناء

2 - تفضيل بعض الأخوة على بعض.

3 - التفكك الأسري من طلاق - شجار - خلافات عائلية

13 - المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة:

أحياناً يرتبط التأخر الدراسي بضعف المستوى الاقتصادي والاجتماعي خاصة فيما يتعلق بانخفاض دخل الأسرة وضيق السكن أو انصراف التلميذ للعمل لمساعدة الأسرة

وفي نفس الوقت يمكن القول بأن ارتفاع المستوى الاقتصادي والاجتماعي إذا اقترن بعدم التوجيه السليم واللامبالاة بالدراسة نتيجة لنظرة الآباء إلى التعليم على أنه ليس العامل المؤثر في الحراك الاجتماعي الاقتصادي ، بالإضافة إلى ضعف المستوى الثقافي للأسرة فإن ارتفاع المستوى الاقتصادي الاجتماعي في هذه الحالة يكون مرتبطاً بالتأخر الدراسي.

14- بعض جوانب النمو لدى المتخلفين :

بينت الدراسات أن التأخر الدراسي يرتبط بتأخر النمو بصفة عامة وتأخر النمو الجسمي بصفة خاصة ، واضطراب أداء الجهاز العصبي مثل تأخر عمليات الإدراك الأساسية في عملية التعلم والتحصيل

15- العادات السلوكية :

قد يرتبط التأخر الدراسي ببعض العادات السلوكية الخاصة مثل الاستيقاظ والنوم والغذاء والإخراج .

16- الحالات الانفعالية:

كشفت نتائج الأبحاث أن أهم الحالات الانفعالية التي يعاني منها المتخلفون هي:

1 - الخجل.

2 - الخوف.

إلى جانب بعض مظاهر الاضطراب الانفعالي والقلق وانعدام الأمن وضعف الثقة بالنفس ومشاعر النقص والفشل والعجز.

20 - اختلاف وجهات النظر حول العقاب البدني

يرى المؤيدون

أ ـ إن التربية إعداد للحياة وإن الحياة التي نعد الطفل لها يمارس فيها الضرب كوسيلة من وسائل التوجيه نحو الاستقامة

ب ـ إن الإسلام قد أباح ضرب الأطفال بشروط خاصة إذا تقاعسوا عن أداء الصلاة.

ج ـ إن الضرب يمارس في جميع بلدان العالم ولم تستطع القوانين أو التعليمات أن تستأصل شأفته فهو وسيلة سهلة لضبط التلاميذ تريح المعلم وتكفل له تحقيق النظام بأيسر وأقصر الطرق.

د ـ إن معظم الرجال العظماء قد تعرضوا في حياتهم المدرسية للعقاب ولم يؤثر ذلك في الحد من طموحاتهم

هـ ـ إن تلاميذ المدارس التي لا يسمح فيها بالضرب يميلون إلى التسيب وإلى عدم الجدية في تعاملهم مع زملائهم ومعلميهم

و ـ من الأمثال العربية المشهورة ـالعصا لمن عصا من الجنة ـ

ز ـ أن المعلم الذي لا يستخدم العصا يتهم بضعف الشخصية

ح ـ أن سوء استخدام بعض المعلمين لأسلوب العقاب البدني لا يعني أن نحكم عليه بالفساد

أما المعارضون فيرون

ـ أن العقاب البدني يشكل خطرا جسيما على شخصية الطفل خصوصا إذا حصل أمام الزملاء

ـ أن أسلوب العقاب البدني يسبب توترا للمعلم وللمتعلم على السواء

ـ أن العقاب البدني يوجد هوة واسعة بين التلميذ ومعلمه الأمر الذي يقلل من استفادته منه

ـ أن العقاب البدني قد يتسبب في كراهية الطفل للمدرسة وللعملية التعليمية التعلمية وربما يؤدي به الأمر إلى التسرب أو الجنوح.

ـ أن كثيرا من الأنظمة التربوية تمنع العقوبات البدنية

ـ أن المعلم الذي يستخدم أسلوب الضرب يفقد حب تلاميذه له وتصبح علاقته قائمة على العداء وليس الاحترام

ـ أن الضرب يفقد أثره حين يعتاد الطفل عليه

ـ أن الضرب قد يتسبب للتلميذ في عاهة دائمة

<u>شروط إيقاع العقاب</u>

ـ إن الهدف من العقاب هو منع تكرار السلوك غير المرغوب فيه

ـأن يتناسب العقاب من حيث الشدة والوسيلة مع نوع الخطأ

ـ أن يعرف التلميذ المعاقب لماذا يعاقب

ـ أن يقتنع التلميذ بأنه قد ارتكب فعلا يستوجب العقاب

ـ أن معاقبة التلميذ بالواجبات المدرسية يؤدي به إلى كراهية المدرس وقد ينتهي الأمر إلى زيادة الفوضى لا إلى القضاء عليها

ـ تجنب أساليب التهكم والإذلال الشخصي لأنها تورث الأحقاد

ـ عدم اللجوء إلى العنف بأي حال من الأحوال لأن ذلك قد يعقد الأمور ولا يسويها

في حالة اللجوء إلى العقاب يجب مراعاة الضوابط الآتية

أ- التأكد من وقوع الخطأ ومن شخص الفاعل

ب- عدم الضرب وقت الغضب

ت- الحرص على عدم إلحاق أذى بالطفل

ث- تجنب المناطق الحساسة في الجسم كالوجه

ج- عدم إيقاع العقاب البدني أمام الناس لما في ذلك من جرح للشعور

ح- الحرص على عدم تكرار العقاب البدني لمحاذيره الكثيرة

وعلى المربي أن يأخذ الأمور الآتية بعين الاعتبار قبل إيقاعالعقاب

ـ أن العقاب البدني ضرره أكثر من نفعه

ـ أن النفع إذا حصل فإنه يكون آنيا قد يزول بغياب الشخص الذي يوقع العقاب

ـ أن العقاب قد يكون حافزا للوقوع في الخطأ

ـ إن الخوف من العقاب قد يدفع التلميذ للتفكير في أساليب تنجيه كالكذب والغش وغيرهما

ـ عدم التركيز على الجوانب السلبية للتلميذ دون الاخذ بعين الاعتبار الجوانب الإيجابية

<u>وسائل الإجراءالعلاجي</u>

أ- غض الطرف عن الهفوات البسيطة غير المتكررة

ب- الترشيد والتوجيه

ت- إظهار عدم القبول واستنكار الفعل المخالف

ث- العتاب

ج -اللوم

ح- التأنيب على انفراد

خ- الإنذار

د- التهديد بالعقاب

ذ -الحرمان من الإمتيازات

ر- إخبار ولي الأمر

ز- الطرد المحدد

س- العقاب البدني على الكفين

ش- الفصل النهائي من المدرسة

مع ملاحظة عدم اللجوء إلى الإجراء النهائي إلا بعد التأكد من أن وجود الطالب في الصف قد أصبح يهدد تعلم زملائه

أساليب العقاب المرفوضة تربويا

أ- الحجز في مكان مغلق

ب- الضرب على الوجه

ت- خصم درجات المادة

ث- الإذلال باستعمال الألفاظ القاسية

مقترحات وقائية

أ -التخطيط لتدريب التلاميذ في المرحلة التأسيسية على السلوك سلوكا اجتماعيا قائما على أساس من الهدى الرباني المبارك

ب- مراعاة خصائص النمو أثناء تخطيط المناهج وذلك بالتركيز على القضايا التي من شأنها أن تشد التلاميذ نحو القيم

ت- إعادة النظر المستمر في المواد التي يتضمنها المنهاج . بحيث تبقى مناسبة لأعمار التلاميذ العقلية ولاحتياجاتهم الحياتية.

ث- تحديد عدد التلاميذ بما لا يزيد عن خمسة وعشرين في القسم الواحد

ج- الاهتمام بإعداد المعلمين إعداداً تربوياً كافياً

ح- عقد ندوات إشرافية لتحسين تعامل المعلمين مع التلاميذ

خ- تدريب المعلمين أثناء الخدمة لرفع كفاءتهم وتحسين أدائهم

د -توثيق العلاقة بين المدرسة والبيت عن طريق تنشيط مجالس الآباء والمعلمين للتشاور المستمر بالمسائل المتعلقة بشؤون التلاميذ

ذ- وصل حبال المودة بين المعلمين والتلاميذ عن طريق الرحلات والحفلات والندوات المسائية

ر- ضرورة اعتماد بطاقات لمتابعة سلوك التلاميذ من قبل المعلمين

21- دور الأستاذ :

إعداد الدروس

- ❖ مساعدة المتعلم على بلوغ الكفايات المنشودة
- ❖ تهيئ الشروط المادية لإنجاز الأنشطة
- ❖ توجيه المتعلمين إلى كيفية البحث
- ❖ توضيح كيفية استثمار الوسائط التعليمية
- ❖ تيسير العمل الجماعي بإتاحة فرص التبادل بين تلاميذ كل مجموعة
- ❖ مساعدة المتعلمين على كيفية استعمال الكتاب المدرسي
- ❖ إمداد المتعلمين بإرشادات منهجية حول كيفية الإنجاز
- ❖ تسهيل التعلم الذاتي
- ❖ تقويم التعلمات باستعمال أساليب التقويم المختلفة
- ❖ تشجيع المتعلمين بإعطاء قيمة لمجهوداتهم أكثر من النتيجة
- ❖ كفايات الأستاذ العامة :
- ❖ التمكن من المفاهيم و المصطلحات الرائجة في الحقل التربوي
- ❖ التمكن من معرفة أهم نظريات التعلم الحديثة
- ❖ التمكن من تقنية تخطيط الدروس و تنفيذها
- ❖ التمكن من الصياغة الدقيقة للأسئلة البنائية و غيرها
- ❖ التمكن من أساليب التقويم و الاختبارات
- ❖ معرفة شخصية التلاميذ و خاصياتهم
- ❖ استعمال التكنولوجيا الحديثة
- ❖ التفتح على أولياء التلاميذ
- ❖ الانخراط في أنشطة المؤسسة
- ❖ التشبع بالقيم الدينية
- ❖ النظرة الشمولية للمواد و تكاملها

رشيد الديهاجي بتصرف

❖ الانخراط في برامج التكوين المستمر

كفايات التخطيط :

إعداد الخطط التدريسية السنوية و الفصلية و اليومية بالشكل الذي يؤدي إلى تحقيق ما يلي :

الفعالية و تكامل المقرر الدراسي ترابطه مع المقررات الأخرى

اشتقاق الأهداف السلوكية و صياغتها بطريقة إجرائية قابلة للملاحظة و التقدير وربطها بالأهداف العامة

تحديد المتطلبات القبلية لموضوعات دراسة معينة و توضيح طرق الكشف عنها و كيفية الاستفادة منها

تنويع استراتيجيات و طرائق و أساليب التدريس و استخدامها بطريقة وظيفية تكاملية في مجالات مقررات الحلقة الأولى بما يلبي حاجات و قدرات التلاميذ المختلفة و المناسبة لتحقيق الأهداف المعرفية و السلوكية

تعرف الوسائل التعليمية و إعدادها و إنتاجها من الخامات المتوفرة في البيئة و توظيفها في المواقف التعلمية التعليمية

استخدام أساليب التقويم المناسبة للتأكد من مدى تحقق الأهداف العامة و السلوكية المحددة للدرس

تخطيط و تصميم الأنشطة و البرامج الصفية و اللاصفية

كفايات التدريس :

استثارة دافعيه التلاميذ للتعلم و استخدام الأنشطة الصفية و اللاصفية لتنمية قدرات التلاميذ بطرق فردية و جماعية

المحافظة على دافعيه التلاميذ للتعلم بصورة مستمرة في أثناء التدريس

توظيف مبادئ التعلم و التنويع في استخدام أساليب و استراتيجيات التدريس لمقابلة صعوبات التعلم بين التلاميذ لا سيما تلك الفئة من دوي الحاجات الخاصة

استخدام مصادر التعلم المختلفة بما فيها الوسائل السمعية البصرية و وسائل الاتصال و التقنيات التي تسهم في تحقيق الأهداف في الموضوع الملائم و الوقت المناسب

استخدام الأنشطة الجماعية لتنمية اتجاهات إيجابية نحو التعاون و العمل الجماعي لدى التلاميذ

إتقان مهارات التواصل و التفاعل الصفي مع التلاميذ و تشجيعهم على التعبير عن أفكارهم بوضوح و المشاركة في النشاط بفاعلية

توظيف المبادئ النفسية و التربوية بطريقة تكاملية لإثارة الدافعية للتعلم و أساليب التعزيز المتنوعة و إصدار القرارات الحكيمة و العمل ضمن فريق و ممارسة السلوك التعاوني أثناء التدريس

تفعيل التعاون مع الوالدين و زملائه من أعضاء هيئة التدريس و العاملين الآخرين بالمدرسة و أعضاء المجتمع المحلي الذي تخدمه المدرسة فيما يتصل بتعلم التلاميذ و نموهم

كفايات إدارة الصف :

توظيف مهارات و تنظيم إدارة الصف بما يحقق تعلما فعالا وعلاقات إيجابية بين المعلم و التلاميذ و أقرانهم و بما يمكن من حفظ النظام داخل الصف و خارجه

وضع توقعات واضحة لسلوك التلاميذ في الصف و المعايير المناسبة للانضباط بما يتناسب مع خصائص هذه المرحلة

تنظيم خبرات التعلم داخل غرفة الصف و خارجه

تنظيم البيئة الفيزيقية في الصف بما يتناسب و طبيعة الأنشطة و الخبرات التعليمية بما يوفر الراحة و الأمن و الأمان للتلاميذ

تعرف المشكلات السلوكية داخل الصف و دراستها و تحليلها ووضع الحلول المناسبة لتعديل السلوك

إدارة و استثمار الوقت المخصص في التعلم و الأنشطة الصفية

تنظيم و حفظ السجلات و توظيفها في تحقيق التعلم الفعال

كفايات التقويم :

استخدام أساليب التقويم

استخلاص النتائج

تحليل النتائج و تفسيرها

اتخاذ القرارات المناسبة

كفايات إتقان التخصص :

استيعاب المفاهيم و إتقان محتوى المواد و توظيفها مع إدراك الطبيعة التكاملية بينها

استخدام مصادر التعلم المختلفة و توظيفها بما يتناسب مع احتياجات تلاميذه في إطار استراتيجية التعلم و التعليم

فهم وتطبيق أسس بناء المناهج بما في ذلك اختيار المعايير التحليل التصنيف التتابع و النتائج في بناء المنهج و تطويره

توظيف المحتوى كمهارات حياتية

إتقان استراتيجية التدريس

دور الأستاذ في إطار التدريس بالوضعيات :

اختيار الوضعيات – المسائل المناسبة للمتعلمين باستخدام وضعيات مستمدة من الواقع المعيش للمتعلم

تقديم تعليمات و شروح موضحة عن تلك الوضعيات لتبين للمتعلم ما هو مطلوب منه

تنظيم العمل داخل القسم :(فردي- ثنائي- جماعي) حسب الوضعية المقترحة

الاقتصار على التوجيه و الإرشاد أثناء محاولة التلاميذ إيجاد حل للوضعية المسألة

تشجيع المتعلمين على عرض نتائج أعمالهم و حلولها مصحوبة بالتبريرات الضرورية المناسبة حتى ولو تكن مصاغة بشكل جيد

تشجيع النقاش حول الحلول

يقوم أعمال التلاميذ من أجل تعديل و تصحيح بعض الممارسات التعليمية

تحليل أخطاء التلاميذ ليتعرف مصدرها و مسبباتها مما يتيح له اقتراح وضعيات – مسائل بأساليبهم و طرقهم الخاصة و مساعدتهم على ذلك

الاهتمام بالفروق الفردية لمراعاة إيقاعات التعلم المختلفة من أجل تنويع وضعيات التعلم و ذلك عن طريق تكوين مجموعات لها نفس الحاجات

تثمين العمل الفردي مع عدم إغفال العمل الجماعي

مهام الأستاذ داخل القسم :

توفير البيئة و الظروف التعليمية و المساعدة على إكساب المعلومات و تنمية المهارات و القدرات

بناء و تنظيم عملية التعلم

تطوير مهارات و قدرات و كفايات المتعلمين و ذلك بتثبيت مكتسبا تهم السابقة و تعزيزها عن طريق ربطها بالمكتسبات المصاحبة واللاحقة

تقويم المكتسبات باستخدام جميع أنواع التقويم و كل أساليبه

تدعيم المكتسبات بتقديم العلاج الملائم للتعثرات التي أفرزها التقويم

تفعيل دور التلاميذ في الإعداد القبلي و توجيههم إلى كيفية الحصول على المعلومات و أن تكون الواجبات المطلوبة لها ارتباط وثيق بموضوع الدرس

تحفيز المتعلمين و إثارة حيويتهم أثناء إنجاز الدروس مع تحديد نوع المساعدة التي يمكن أن تقدم لهم خلال ذلك ليتمكنوا من التعلم بشكل أفضل

تنويع وضعيات التعلم و هو ما يؤدي إلى بالضرورة إلى تنويع الوسائل التربوية

ربط كل المضامين و الأنشطة بتحقيق القيم و الكفايات المحددة مع مراعاة الترابط والتكامل و الانسجام والتدرج في تحقيقها

بناء أي تعلم مصاحب أو لاحق على تقويم التعلم السابق و تقديم الدعم الملائم

وظيفة المدرسة في المجتمع

تحول من نقل التراث الثقافي إلى المساهمة في حل مشكلات المجتمع

زيادة الاتصال و المشاركة بين المدرسة و المجتمع

الانفتاح على المحيط الاجتماعي و الاقتصادي و الاندماج فيه

وسيلة لتحقيق العملية التربوية

وسيلة لتحقيق الأهداف التي يطمح لها المجتمع

توفر الظروف و الإمكانات التي تساعد على توجيه نمو الطفل العقلي و الروحي و البدني

ضمان الانتقال من منطق التعليم و تلقي المعارف إلى منطق التعلم و التكوين الذي يضع المتعلم في محور العمل التربوي

إنجاز مشاريع مؤسسة مبنية على المقاربة التشاركية في التجديد و على إعادة الاعتبار للفاعلين التربويين

وضع مشاريع لتنمية و تحسين جودة التربية والتعليم

اعتماد التعلم الذاتي و القدرة على الحوار و المشاركة في الاجتهاد الجماعي

الانفتاح على المحيط بفضل نهج قوامه استحضار المجتمع في قلب المدرسة و الخروج إليه بكل ما يعود بالنفع على الوطن

مؤشرات على أزمة المدرسة

ارتفاع نسبة الأمية

انخفاض معدلات التمدرس

عدم تكافؤ الفرص بين الذكور و الإناث و بين أطفال المدن و البوادي

ارتفاع نسبة التكرار

الانقطاع في كل مستويات البنية التعليمية

تدني المستوى التعليمي للتلاميذ في مختلف المراحل التعليمية

عدم التناسب بين منتوجات المدرسة و حاجات الاقتصاد المغربي

ظروف التعلم بالقسم

توفير العدة لتربوية اللازمة للتعليم و التعلم من وسائل تعليمية و كتب مدرسية و غيرها من المعينات التربوية

الاهتمام بفضاء المدرسة و تأهيلها عامة و بالحجرات الدراسية خاصة من حيث نظافتها و العناية بتجهيزاتها و صيانتها و كذا باقي مرافق المؤسسة لتحقيق الجودة المنشودة بمساهمة مختلف الأطراف المعنية داخل الجهة و الإقليم من فاعليات المجتمع المدني و غيرها

إشراك مختلف الجمعيات المدرسية من جمعية التعاون المدرسي و فروع الجمعية الرياضية المدرسية لصيانة و تأهيل المؤسسات التعليمية و توفير فضاءات جيدة لاستقبال المتمدرسين و تحقيق حياة مدرسية متميزة

شروط التعلم بالقسم

إقامة علاقات متناسقة

اعتماد الوساطة التربوية

الانطلاق من مكتسبات المتعلمين

إعطاء دلالات للتعلمات

إدماج التعلمات في الذاكرة و تنمية الكفايات

المشاركة النشطة للمتعلمين في تنمية كفاياتهم

منح الفرصة للمتعلمين تطبيق مكتسبا تهم الأولية خلال مواجهتهم مهمة حل المشكلات

استعمال هذه المكتسبات في الحصول على معطيات جديدة

مجال تنظيم الدراسة

من أجل الارتقاء بجودة الفعل البيداغوجي و الرفع من فعالية التدريس و مواءمة الفضاءات التربوية يقتضي تنظيم الدراسة في مختلف الأسلاك التعليمية و منها سلك التعليم الابتدائي :

اعتماد مبدأ التدرج من سلك لآخر

تنظيم كل سنة دراسية في دورتين من 17 أسبوعا في كل دورة

إدراج غلاف زمني خاص بالدعم أو الأنشطة الموازية ضمن الغلاف الزمني التربوي

اعتماد حلول تربوية تسمح بالعمل بإيقاعات متفاوتة تناسب مستوى المتعلمين ووتيرة التعلم لديهم بما يفيد في :

الرفع من المردود الداخلي للمؤسسة

ترشيد استعمال البنيات التحتية و التجهيزات التعليمية

إدراج الغلاف الزمني الخاص بالتقويم التكويني الملازم للتعلم و المرتبط عضويا بالاستدراك في إطار بيداغوجيا التمكن ضمن الغلاف الزمني المخصص لكل مادة تعلبمبة أو مكون من مكوناتها

و مما ينبغي مراعاته في تنظيم الحراسة في مؤسسات التعليم الابتدائي نذكر :

الملاءمة مع المحيط الاجتماعي و الاقتصادي و الثقافي

المرونة في تنظيم الحصص الدراسية و تكييف مضامينها مع حاجات المتعلمين بالأساس و مع متطلبات البيئة الاجتماعية و الثقافية و الاقتصادية المباشرة

استعمالات الزمن و الإيقاعات المدرسية

بناء مشروع المؤسسة لإعداد المخطط التربوي لتدبير الزمن و الإيقاعات المدرسية أثناء اجتماعات الدخول المدرسي و قبل يوم عيد المدرسة انطلاقا من دليل الحياة المدرسية

إشراك مختلف المعنيين من مفتشين و إداريين و أساتذة شركاء على مستوى الجهة في تدبير الإيقاعات المدرسية وفق الخصوصيات المحلية بشكل يسمح بالتعامل المرن مع استعمالات الزمن

التصدي بالحزم و الصرامة الضروريين لظاهرة غياب الأساتذة في علاقته بما يلاحظ من اختلالات في تدبير الزمن و إنجاز المقررات الدراسية

إيجاد صيغ تربوية لمعالجة الإيقاعات الزمنية بالأقسام المشتركة بمساهمة المفتشين و الإداريين و الأساتذة و مختلف الفاعلين المعنيين

الاستعداد المبكر للدخول المدرسي من خلال توفير المواد البشرية الضرورية و العدة البيداغوجية للتلميذ و الأستاذ و تحسين ظروف استقبال التلاميذ و تأهيل فضاء المؤسسات و الأقسام و تفعيل أدوار مختلف المجالس بالمؤسسة بشكل يضمن جودة التعليم و الترشيد الأمثل للإيقاعات المدرسية

تقوية تفاعل التعلمات داخل الفصل و بينها و بين الأنشطة الداعمة بالمؤسسة

إيجاد صيغ لتدبير الزمن المتعلق بالأنشطة التربوية و النقابية و الرياضية ضمن الفضاء الزمني

وظائف كتاب التلميذ

بعد ركيزة أساسية في العملية التعليمية التعلمية

يشوق بأسلوب عرض المادة المقررة بصورة إيضاحية

يساعد المتعلم على تثبيت المعارف و ترسيخ المفاهيم و المهارات و اكتساب القدرات

يستعين به لتقويم تعلماته

يحقق للمتعلمين الاستقلالية المفضية إلى التعلم الذاتي

يحقق الكفايات الأساسية و النوعية المنشودة

يغني معارف المتعلم و يوسع مداركه

فوائد العمل الجماعي :

تنمية روح التعاون بين أفراد المجموعة

استثمار جهود جميع أفراد المجموعة لتحقيق النشاط

تقسيم المهام في إنجاز العمل

اكتساب منهجية عمل تحقق الهدف المنشود

تمتين الروابط عن طريق التواصل

نكران الذات و قبول الآخر

التدبير الجيد للوقت

22- أهمية الإعداد القبلي

مفهومه :

ليس الدرس وحي يوحى في آخر لحظة قبل إ لقائه ..إنما الدرس بنية بيداغوجية تتحدد أسسها بعد تفكير و اختيار وتخيل علمي و منطقي للظروف و الملابسات التي تحيط بالدرس وتعايش حقيقي لفاعليات التلاميذ المتوقعة .

فجدادة التحضير هي الوثيقة الثابتة و الرسمية و البرهان على الاستعداد بعد الإعداد فهي قنطرة انتقال من إطار التخطيط إلى سياق الفعل و التنفيذ .

أهدافه بالنسبة للتلميذ :

تهيئ المتعلمين للانخراط في الدرس الجديد

تدريبهم على مهارات معينة

تنمية شعورهم بالاستقلال و المبادرة في عملية التعليم

تنمية العلاقات الإيجابية بين المدرسة و البيت

أهدافه بالنسبة للأستاذ :

تكييف المحتويات حسب قدرات التلاميذ و حاجاتهم و حاجات المجتمع فالمدرس يعمل على نقل الخبرات من السياق الأكاديمي العام إلى السياق الإجرائي الملموس أي يربطه بحقل الممارسة العلمية

وضع استراتيجيات لاكتساب تلك المحتويات

رسم مسار معقلن و تسلسل مضبوط للدرس

تحقيق تعليم فعال بتحديد مدخلاته و عملياته و مخرجاته

يقلص مقدار المحاولة و الخطأ في التدريس و يقتصد الجهد و الوقت

وقاية المدرس من النسيان بتوفير خطة عمل يرجع إليها عند الحاجة ومساعدته على تحديد أفكاره

يبعد المدرس عن الارتجال و عن السقوط في العشوائية و الخروج عن مقتضيات الموقف التعليمي

مقاربة المفاهيم لقدرات التلاميذ و ذلك بتبسيطها و تقديمها للتلاميذ بصورة منطقية منظمة سهلة أي تحليلها و تجزيئها تدريجيا مع المحافظة على شكلها الطبيعي

التخطيط للدرس يعرف المدرس من أين سيبدأ و إلى أين سينتهي و بأي وسائل و لأية نتائج

مواصفاته : أن يكون

ملائما لكفايات الدرس و مساعدا على تحقيقها

ملائما لإمكانيات و قدرات المتعلمين

مرتبطا بإنجازات مجددة بدقة

مكتسبا مهارات و قدرات جديدة

مساعدا على انخراط المتعلمين في بناء الدرس

متنوعا من حيث الأشكال و المضامين

منجزا خارج القسم

متنوعا بين العمل الفردي و الجماعي

وظائف المدرس خارج القسم : تخطيط و إعداد الدرس وذلك ب :

1- صياغة الأهداف

تحديد كفايات الدرس المعرفية و الموقفية و المهارية

تحديد الكفايات النوعية المستهدفة

تحديد الكفايات الأساسية للدرس

2- أنشطة التعليم و التعلم

اختيار مضامين الدرس

تحديد زمن و مقاطع الدرس

تحديد الطرق و الأنشطة و الوسائل التعليمية

اختيار الوضعيات التعلمية المناسبة لمستوى المتعلمين

تحديد الأدوار بدقة التي سيقوم بها المدرس و المتعلمون

تنظيم المادة المعرفية للدرس و تكييفها مع مستوى المتعلمين و الغلاف الزمني و كذا المعينات الديداكتيكية و الوضعيات المقترحة للإنجاز

اعتماد طريقة التخطيط المشترك بين المدرس و التلميذ

3 – الوسائط الديداكتيكية

اختيار أنسب الوسائل المساعدة على تحقيق أهداف الدرس

اختيار اللحظة المناسبة لاستعمالها

التخطيط الجيد لكيفية استعمالها

4 – التقويم و الدعم

كيف سيتم التقويم التشخيصي و التكويني و الإجمالي ؟

اختيار وسائل التقويم و الدعم بمختلف الأنواع و الأساليب

التفكير في الدعم المناسب الذي يمكن اللجوء إليه و خاصة الدعم المندمج

ما هي التكليفات المنزلية المناسبة ؟

تقنية إعداد الدروس

اعتماد طريقة التخطيط المشترك بين المدرس و التلميذ و تحديد دور كل منهما في العملية التعليمية التعلمية على أن ينحر دور المدرس في : التوجيه و الإرشاد و التنسيق و الدعم و الإضافة و الإغناء و في إعداد المتعلمين لتقبل خطة العمل و إكسابهم المهارات اللازمة لتنفيذها بينما يكون دور التلاميذ أساسيا في الملاحظة والبحث و الإعداد و التقديم و في التقويم و الدعم

التعرف على الكفايات المرجعية للوحدة و علاقتها بالكفايات الأساسية للمستوى التعليمي و الكفايات النوعية للمكون و دور الدرس المراد إعداده في تحقيق هذه الكفايات

اختيار المضامين المناسبة لمستوى المتعلمين و المؤهلة لتحقيق هذه الكفايات

اختيار المعينات الديداكتيكية المناسبة التي تساعد على امتلاك المعارف و اكتساب المهارات و تكوين الاتجاهات في أقل وقت و بأيسر جهد

اختيار الوضعيات التعلمية المناسبة لشخصية المدرس و لقدراته الفكرية و خبراته البيداغوجية و لمستوى المتعلمين و للظروف التي تتم فيها العملية التعليمية التعلمية ذاتها

تحديد الأدوار بدقة التي يمكن أن يقوم بها المدرس م المتعلمون سواء في إعداد الدرس و إنجازه أو تقويمه

التحديد الدقيق لطريقة البحث و مصادره ووضع محفزات للتشجيع على إنجازه

التفكير في الصعوبات التي يمكن أن تطرح في كل مرحلة من المراحل و نصور الحلول التي يمكن أن تتخذ للتغلب عليها

تنظيم المادة المعرفية للدرس و تكييفها مع مستوى المتعلمين و الغلاف الزمني المخصص و كذا المعينات الديداكتيكية و الوضعيات المقترحة للإنجاز

اختيار أدوات التقويم التي تمكن من قياس مدى تحقيق الكفايات و الوقوف على مواطن تعثر المتعلمين

التفكير في الدعم المناسب الذي يمكن اللجوء إليه و خاصة الدعم المندمج

ترجمة كل هذا في جدادة تتخذ وثيقة مرجعية قابلة للتعديل و الإضافة و الإغناء عند الاقتضاء

23 - التربية بالثواب والعقاب

تعتبر تربية الأبناء في هذا الوقت من أعقد المشكلات التي تواجه الآباء والأمهات ورجال التربية والتعليم وعلماء النفس تربية صحيحة توافق العرف والشرع. وديننا الحنيف يحث الآباء والأمهات على تنشئة الأبناء تنشئة حسنة ولا يتحقق ذلك إلا بتضافر الجهود بين البيت والمدرسة والمجتمع، لذا فإن التربية تبدأ من البيت من الآباء والأمهات وهم الذين يتمتعون بالقدرة التنفيذية لدى الأبناء، فهم المسؤولون أولاً وأخيراً عن تربية أبنائهم وبناتهم. قال تعالى {يا أيها الذين آمنوا قوا أنفسكم وأهليكم ناراً وقودها الناس والحجارة عليها ملائكة غلاظ شداد لا يعصون الله ما أمرهم ويفعلون ما يؤمرون}. لذا يجب على الآباء والأمهات تربية أبنائهم بغرس العادات الطيبة والمثل العليا وأن يكونوا القدوة الصالحة للأبناء، كما يجب مكافأة المحسن على إحسانه حتى يبعث في نفسه جانباً من الارتياح الوجداني. التربية لا تعني الضرب والشدة والتحقير والحرمان كما يظن البعض، وإنما مساعدة الناشئ للوصول إلى أقصى كمال ممكن. ويجب التدرج في الثواب والعقاب، فالتوبيخ العادي الخفيف ولهجة الصوت القاسي يحدثان في الطفل التأثير الذي يحدثه العقاب الجسمي الشديد، ويجب أن يتناسب العقاب مع العمر فليس من العدل عقاب الطفل في المراحل الأولى من حياته. وإذا وقع العقاب من أحد الأبوين فلا يعارض الآخر وإلا فلا فائدة من هذا العقاب. وتحاول إقناع الطفل الذي عوقب أن العقاب كان لمصلحته وليس للتشفي حتى لا يحدث انحرافاً معيناً في نفسه، فلو شعر الطفل أن العقاب كان للتشفي لكانت الخسارة مزدوجة، فلا العقوبة أدت هدفها في الإصلاح وزاد في نفسه انحراف جديد لتحقيق الذات عن طريق غير سوي، كما أرى أن العقاب يتلو الذنب مباشرة وألا يكون من الخفة بحيث لا يجدي ولا من الشدة بحيث يشعر بالظلم ويجرح الكبرياء. إن تشجيع الأولاد وحثهم على فعل الخير والإقدام عليه له عظيم الأثر وكبير النفع في صلاح الأولاد وعلوهم سواء كان هذا التحريض بكلمات التشجيع وعبارات الثناء أو بالأعطيات

والهبات أو بزرع الثقة في الابن نفسه أو بغير ذلك مما يكون سبباً للدفع إلى الخير والحث عليه. وقد صدرت في ذلك جملة من المقولات عن المصطفى ص ومن أصحابه لغلمان أصبحوا فيما بعد أئمة هدى يهتدي بهديهم ويقتدي بهم ومنها: حدثنا الرسول ص عن ابن مسعود بقوله «إنك غلام معلم» وذلك فيما أخرجه ابن سعد في الطبقات بإسناد صحيح. عن ابن مسعود قال كنت غلاماً يافعاً أرعى غنماً لعتبة بن أبي معيط فجاء النبي ص وأبو بكر الصديق وقد فرا من المشركين فقالا: يا غلام هل عندك لبن تسقينا؟ فقلت: إني مؤتمن ولست أسقيكما، فقال النبي ص: هل عندك جزعة لم ينز عليها الفحل؟ قلت: نعم فأتيتهما بها فاعتقلها النبي ص ومسح الضرع ودعا فحفل الضرع ثم أتاه أبو بكر بصخرة متقعرة فاحتلب فيها فشرب أبو بكر ثم شربت قال للضرع أقلص فقلص قال: فأتيته بعد ذلك فقلت علمني من هذا القول فقال: إنك غلام معلم فأخذت من فيه سبعين سورة لا ينازعني فيها أحد. ومن ذلك تولية النبي صلى الله عليه وسلم لأسامة بن زيد إمرة جيش كبير وأسامة صغير لم يتجاوز العشرين . صور الثواب: للثواب صورتان مادية ومعنوية، فالثواب المادي يقوم على تقديم شيء من النقود أو اللعب والثواب المعنوي يقوم على إظهار الرضى والمسرة للطفل المحسن والافتخار به وتشجيعه عن طريق الكلام أو العفو عن الذنوب السابقة والتي لم يوقع بها عقاب. ويرى المختصون أن الثواب المعنوي أفضل من المادي بدعوى أن الأول يتيح للطفل تقوية ثقته بنفسه ويشعره بأنه محسن في عمله وأنه قادر على الإتقان بنفسه والنجاح ويزرع في الطفل نفسه مبادئ سليمة لتكوين شخصيته وفهمه لمن حوله. أما الثواب المادي فيحتمل أن يؤدي إلى النفعية وتكوين الإنسان المادي الذي يحرص على الهدايا والنقود أكثر من حرصه على النمو ويعتبر النجاح لديه وسيلة من وسائل الإكثار من المال والهدايا وهذا ما يجعل الثواب يخرج عن وظيفته الأساسية ويصبح غاية في ذاته بعد أن كان في الأصل مجرد وسيلة. وحين نفكر في إثابة أطفالنا فعلينا ألا ننسى القاعدة التي تقول: إنه لا ثواب على عمل يعد واجباً من الواجبات المحتمة أو الطبيعية، فإذا قام الطفل بتناول طعامه أو نام في الوقت المناسب فإنه لا يستحق ثواباً، أما إذا تبرع بهدية أو كتاب لأخته أو لأحد أصدقائه أو أعار لعبة من لعبه إلى أحد أصدقائه من الأطفال بكامل حريته، أو ندب نفسه لخدمة جاره أو صديقه فإنه يستحق منا التهنئة والثواب. صور العقاب: للعقاب صورتان مادية ومعنوية فالعقاب المادي يشمل الضرب أو الفصل أو الغرامة والحرمان من المكافآت المادية كما يشمل العقاب المعنوي اللوم والتأنيب والسخرية وعمل المربي ومدير المدرسة اتخاذ الحرص الشديد عندما يريدون إنزال عقوبة بالتلاميذ ويجب أن تكون هذه العقوبة هي الوسيلة الأخيرة التي نحتاج اللجوء إليها وبعد نفاد جميع الوسائل والحلول التي ربما تؤدي إلى التقييم وتصحيح مسار خاطئ بدون العقوبة، ويجب أن يكون اتخاذ قرار العقوبة في وضع يكون الموقف هادئاً وغير متوتر وأن يؤخذ القرار بقصد الإصلاح والتقويم لا الضرب والانتقام. وفي الواقع إن هناك طبقة يحبذون الأخذ بفكرة العقاب البدني عند محاولة الإصلاح والتربية. ولكن جمهور المربين دعوا إلى عدم الأخذ بهذه الفكرة لاعتقادهم أن العقاب البدني يعتبر وسيلة احتقار للشخصية الإنسانية وإنزالها في غير منزلتها البشرية. وهو بالتالي لا يؤتي الثمار المرجوة والمأمولة منه، وعليه فنحن نجد أن دراسات علم النفس التعليمي والتي أجريت لبيان أثر كل من الثواب والعقاب في تعديل السلوك تشير إلى حقيقة لا يمكن إخفاؤها أو تجاهلها تقول: إن كلاً من الثواب

والعقاب مؤديان إلى إحداث التعديل المرغوب في السلوك، لكن الثواب أبقى أثراً، حيث إن العقاب مرهون أثره بوجود مثير الخوف، فإذا مازال هذا المثير عاد السلوك إلى سيرته الأولى أي على طريقة غاب القط العب يا فأر. لذلك نجد أن معظم النظم التربوية الحديثة ترفض أسلوب العقاب البدني وتحرمه التشريعات في كثير من دول العالم. شروط العقاب: يشترط في العقاب عدد من الشروط أهمها ما يلي: - يجب أن يكون العقاب متناسباً مع الذنب في كميته ونوعه. - يجب أن يوقع العقاب بعد اقتراف الذنب أما تأجيله إلى فترة طويلة فيفقده المعنى والفائدة. - لا يجوز أن يوقع العقاب إلا بعد أن ينبه الطفل إلى خطئه ويعطى فرصة لكي يقلع خلالها عن خطئه فإذا أصر على الخطأ عوقب. - علينا حين نعاقب أن نلتزم بالهدوء والأناة والبعد عن الانفعال وذلك كيلا تأخذ العقوبة طابع التشفي والانتقام. - يجب الابتعاد ما أمكن من لغة التهديد والوعيد فهو إما أن يؤدي إلى خوف كبير وهلع، وإما أن يعرف الطفل أن هناك تهديداً بدون صنع شيء فيبدأ في عدم المبالاة. - يجب ألا تتحول العقوبة إلى إهانة للطفل وإهدار لكرامته. - يجب عند العقاب بالضرب الابتعاد عن الأماكن الحساسة لدى الطفل والخطرة والمؤذية كأن يضربه في وجهه أو رأسه أو الصدر اتباعاً لقول الرسول ص «ولاتضرب الوجه». - ألا يضرب الطفل بأداة مؤذية قد تؤدي إلى إلحاق الضرر الشديد به. - في حالة العقاب بالضرب أن يقوم المربي أو الأب بالضرب بنفسه فلا يترك هذا الأمر لأحد من الإخوة الكبار أو الزملاء حتى لا تتأجج بينهم الأحقاد والمنازعات. - على المربي العدل بين الأبناء في إعطاء المكافآت وإذا كان الخطأ مشتركاً بين الأبناء فعليه العدل في العقاب قال ص «واتقوا واعدلوا بين أبنائكم». - علينا أن نعيد النظر في وضع العقوبة التي اعتدناها لتقويمها وطرح الطرق السيئة منها غير المعقولة. المدرسة والعقاب وضعت العقوبة المدرسية لإصلاح الخطأ وحماية بقية الطلاب بالمدرسة، فالطالب الذي يعبث بمحتويات المدرسة يجب أن يكون هناك حد لممارساته الخاطئة وذلك حماية لبقية زملائه من شره ويجب أن تكون البداية هنا بالعقاب الأدبي فهو أبلغ في التأثير على التلميذ المخطئ من العقاب البدني، فالطالب المكلف بمراقبة الطلاب في الفصل الدراسي (العريف) ويخطئ يجب أن ينتخب تلميذ آخر لمراقبة التلاميذ داخل الفصل الدراسي وهذا العقاب بدوره سوف يؤثر تأثيراً نفسياً وسكيون أبلغ وأكثر وقعاً على الطالب من العقاب البدني وسيبدأ هذا الطالب المبعد بمحاولة استعادة ثقة معلميه فيه ليعود للمراقبة مرة أخرى ويجب على المربي التذكر دائماً أن هناك فروقاً فردية بين الطلاب في الطبع والميول والعادات والتقاليد فما ينفع لعقاب طفل في ناحية من النواحي قد لا يجدي مع طفل آخر اقترف نفس الذنب والخطأ وعلى المربي أن يعامل كلاً منهم بالمعاملة التي تليق به، فالتلاميذ يختلفون فمنهم من تكفيه إشارة ومنهم من يتألم بالحجز.. وهكذا. ولكي ينجح العقاب المدرسي يجب على المربيين أن يعاقبوا كل تلميذ بما يناسبه بعد وزن ذنبه ومعرفة الحافز لاقتراف ذلك، وإذا شعر الطالب بذنبه وتقصيرة وبدأ يتقبل العقوبة من معلمه شاعراً بعدالة ذلك المعلم وملتمساً للرحمة وبدأت عليه التوبة والرغبة في عدم العودة إلى ما فعل نكون بذلك قد وصلنا إلى الهدف التربوي من العقوبة وهو الإصلاح وتعديل السلوك الخاطئ. وعند تنفيذ العقوبة يجب ألا تصل للمساس بكرامة الطفل وألا يكون فيها إهانة أو تحقير وألا تعلن العقوبة ونوع الذنب أمام زملائه الطلاب، فالطفل له كرامة يجب مراعاتها وشخصية يجب احترامها. ولربما أخطأ بعض المعلمين بظنهم أن

الشدة على التلاميذ والقسوة ربما تؤتي ثمار الإصلاح والإقلاع عن الذنب وهذا خطأ كبير فلربما أدت هذه الطرائق إلى جعل الطفل ميت النفس ضعيف الإرادة مضطرباً قليل النشاط والحيوية، وفي اعتقادنا أن العقوبة البدنية هي الوسيلة الأخيرة التي يلجأ إليها بعد نفاذ جميع الوسائل. على المعلم أن يقنع التلميذ بالذنب الذي عوقب من أجله وبعدالة العقوبة وعليه ألا يعاقب التلاميذ وهو في حالة غضب ونرفزة وعليه إعطاء فرصة كافية للهدوء والتفكير ولربما أدى التفاهم على انفراد إلى تصحيح الوضع الخاطئ وأدى إلى نتائج إيجابية أفضل من الضرب والتحقير. ولعل أجدى الطرائق التي تتبع في تأديب الأبناء ما ذهب إليه ابن مسكويه في الموازنة بين الثواب والعقاب، يقول في ذلك «يمدح بكل ما يظهر به من خلق جميل وفعل حسن ويكرم عليه فإن خالف في بعض الأوقات ألا يوبخ عليه ولا يكاشف بأنه أقدم عليه بل يتغافل من لا يخطر بباله أنه قد يتجاسر على مثله ولا هم به ولاسيما إن ستره الصبي واجتهد أن يخفي ما فعله عن الناس. فإن عاد فليوبخ سراً ويعظم عنده ما أتاه ويحذر من معاودته فإنك إن عودته التوبيخ والمكاشفة حملته على الوقاحة، وحرضته على معاودة ما كان استقبحه وهان عليه سماع الملامة في ركوب قبائح اللذات التي تدعو إليها نفسه وهذه اللذات كثيرة جداً. فالعقاب ليس وسيلة التربية المجدية، فإنه قد يؤدي إلى كف الطفل عن العمل المعيب لكنه لن يؤدي إلى حبه للخير المطلوب، ومن ثم فسيعاود إلى ما منع عنه لإثبات ذاته ولإغضاب الآخرين، ولكن لو شعر واستحسن عمله في المحافظة على أدوات غيره وأدائها له فإن احترام حقوق الآخرين يصبح له عادة يعملها بسرور». (فالترغيب أفضل من الترهيب والاعتدال هو الميزان) أن الثواب يتيح للطفل تقوية ثقته بنفسه ويشعره بعمله الحسن، وأنه قادر على الإتقان والنجاح، فالثواب وبلا أدنى شك وسيلة من وسائل التشجيع والدعم ورفع المعنويات مما ينعكس أثره في زيادة ونماء المواهب الإيجابية لدى الأطفال وتأصيلها وتعويدهم على الابتكار والتعبير عن الذات وبالتالي التفوق والمشاركة الإيجابية داخل المدرسة وخارجها، وهذا ما يعزز أهمية مبدأ الثواب وأنه النهج السليم والتربوي الذي يجب السير عليه لرفع معنويات التلاميذ ودعمهم في مختلف المراحل والمستويات. وفي المقابل فإن العقاب من الأمور التي ربما يلجأ إليها المربون والآباء عند حدوث خطأ أو تجاوز غير مرغوب من الأطفال وعلى الآباء والمربين الحرص عند محاولة إنزال العقوبة بالتلاميذ، ويجب أن تكون هذه العقوبة هي الوسيلة الأخيرة التي نحتاج اللجوء إليها وبعد نفاذ جميع الوسائل والحلول والتي ربما أدت إلى تصحيح ذلك المسار الخاطئ. كذلك فإن من أهم الآثار المترتبة على العقاب في المدارس بوجه عام هو اهتزاز شخصية الطالب وفقدانه الثقة بنفسه وبالتالي تعطيل مهاراته وفكره الإبداعي إلى جانب إكسابه مهارات عدوانية وبروز سلوك الضدية لديه ويصبح لدى التلميذ كره للمدرسة وكل ما يتعلق بالعملية التربوية.

الثواب والعقاب في التربية1/2

تلتقي نظريات علم النفس الحديث مع الإسلام في أن العقوبة أمر مشروع لمن لم تُفد معه الأساليب التربوية الأخرى كالمدح والثناء في وضع حد للسلوك الخاطئ وإطفائه؛ ذلك أن بعض الناس لا يرتدعون إلا بالعقوبة؛ وقد جاء في الأثر: (إن الله ليزع بالسلطان ما لا يزع بالقرآن).

والإسلام يُجيز العقوبة ويشرّع لها؛ ولذلك وضع عقوبات وحدوداً معينة لبعض الجرائم الأخلاقية: فجريمة القتل حدها القتل، وجريمة السرقة حدها قطع اليد، وجريمة شرب الخمر حدها الجلد، وكذلك جريمة الزنا لغير المحصن حدها الجلد أيضاً.

وهكذا نجد في القرآن الكريم تفاصيل هذه الحدود بما لا يدع مجالاً للشك؛ قال ـ تعالى ـ في حد القتل: ((وَلَكُمْ فِي القِصَاصِ حَيَاةٌ يَا أُوْلِي الأَلْبَابِ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ)) [البقرة: 179]. فجعل حياة المجتمع وقفاً على موت بعض أفراده السيئين قطعاً لجذور الفساد وردعاً لمن تسول له نفسه القيام بذلك جزاء وفاقاً.

وقال في حد السرقة: ((وَالسَّارِقُ وَالسَّارِقَةُ فَاقْطَعُوا أَيْدِيَهُمَا جَزَاءً بِمَا كَسَبَا نَكَالاً مِّنَ اللَّهِ واللَّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ)) [المائدة: 38].

وقال في حد الزنا: ((الزَّانِيَةُ وَالزَّانِي فَاجْلِدُوا كُلَّ وَاحِدٍ مِّنْهُمَا مِائَةَ جَلْدَةٍ وَلا تَأْخُذْكُم بِهِمَا رَأْفَةٌ فِي دِينِ اللَّهِ إن كُنتُمْ تُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الآخِرِ وَلْيَشْهَدْ عَذَابَهُمَا طَائِفَةٌ مِّنَ المُؤْمِنِينَ)) [النور: 2].

وقال تعالى ـ في جواز ضرب الرجل زوجته ضرباً غير مبرح: ((وَاللاَّتِي تَخَافُونَ نُشُوزَهُنَّ فَعِظُوهُنَّ وَاهْجُرُوهُنَّ فِي المَضَاجِعِ وَاضْرِبُوهُنَّ فَإنْ أَطَعْنَكُمْ فَلا تَبْغُوا عَلَيْهِنَّ سَبِيلاً إنَّ اللَّهَ كَانَ عَلِياً كَبِيراً)) [النساء: 34].

وفي تأديب الصبي وجواز ضربه على إهمال الصلاة إذا بلغ عشراً، قال رسول الله -صلى الله عليه وسلم-: (مروا أولادكم بالصلاة وهم أبناء سبع سنين، واضربوهم عليها وهم أبناء عشر سنين، وفرقوا بينهم في المضاجع)

وهكذا يتبين لنا من هذه الأدلة أن الإسلام يجيز مبدأ العقاب ويشرع له، ولذلك لا نجد من التربويين المسلمين الأوائل من أنكر مبدأ العقاب في التربية؛ ولكنهم أحاطوه بسياج من الشروط والقيود، وجعلوه تالياً للمدح، وقدموا عليه الرفق؛ عملاً بقول الرسول الكريم -صلى الله عليه وسلم-: (إن الرفق لا يكون في شيء إلا زانه، ولا ينزع من شيء إلا شانه)

وعن عائشة أن رسول الله -صلى الله عليه وسلم- قال) :يا عائشة! إن الله رفيق يحب الرفق، ويعطي على الرفق ما لا يعطي على العنف، وما لا يعطي على ما سواه)

ونجد من بين التربويين الأوائل الذين تكلموا في هذا الموضوع: الإمام الفقيه محمد بن سحنون (ت 256هـ)، وأبا الحسن القابسي (ت 324 هـ(، وابن الجزار القيرواني الطبيب (ت 369هـ)، والغزالي (ت 505 هـ)، وبرهان الدين الزرنوجي (ت 640 هـ)، وابن جماعة الكناني (ت 733هـ) وابن خلدون (ت 808 هـ (وغيرهم.

قال ابن سحنون: (ولا بأس أن يضربهم ـ يعني المؤدب أو المعلم ـ على منافعهم، ولا يتجاوز بالأدب ثلاثاً إلا أن يأذن الأب في أكثر من ذلك إذا آذى أحداً، ويؤدبهم على اللعب والبطالة، ولا يجاوز بالأدب عشراً، وأما على القرآن فلا يجاوز أدبه ثلاثاً)

ويعلل ابن سحنون ذلك بقوله: (لأن عشرة غاية الأدب؛ وكذلك سمعت مالكاً يقول: وقد قال -صلى الله عليه وسلم-: (لا يضرب أحدكم أكثر من عشرة أسواط إلا في حد.)

وقد جاء في وصية ابن سحنون لمعلم ولده: (لا تؤدبه إلا بالمدح ولطيف الكلام، وليس هو ممن يؤدّب بالضرب والتعنيف)

ويلتقي أبو الحسن القابسي مع ابن سحنون في ضرورة الرفق بالصبيان وعدم تجاوز الثلاثة في التأديب،وإنما يلجأ إلى الضرب فقط عندما لا ينفع العذل والتقريع بالكلام الذي فيه التوعد من غير شتم ولا سب لعِرْض، يقول أبو الحسن القابسي: (وإذا استأهل الضرب فاعلم أن الضرب من واحدة إلى ثلاث، فليستعمل اجتهاده لئلا يزيد رتبة فوق استئهالها،وهذا هو أدبه إذا فرّط فتثاقل عن الإقبال على المعلم، فتباطأ في حفظه، أو أكثر الخطأ في حزبه، أو في كتابة لوحه.

ولئن سمح القابسي للمعلم بمعاقبة التلاميذ بهذا القدر من الضرب إلا أنه علّق ذلك على مدى استئهال التلميذ لذلك، وقيّده بثلاثة، واشترط في تجاوز الثلاثة إلى العشرة مشورة أبي الصبي أو ولي أمره ومدى احتمال الصبي للضرب فوق الثلاثة إذا استأهل ذلك، وألا يتعدى أثر الضرب الألم إلى التأثير المشنع أو الوهن المُضِر. وعلى الجملة: فالمعلم عنده عوض عن الأب بالنسبة للصبيان (فهو المأخوذ بأدبهم، والناظر في زجرهم عما لا يَصْلح لهم، والقائم بإكرامهم على مثل منافعهم؛ فهو يسوسهم في كل ذلك بما ينفعهم، ولا يخرجهم ذلك من حسن رِفْقه بهم، ولا من رحمته إياهم؛ فإنما هو لهم عوض من آبائهم) ويعلل القابسي ذلك بقول الرسول -صلى الله عليه وسلم-: (اللهم من ولي من أمر أمتي شيئاً فرفق بهم فارفق به) ، وقوله -صلى الله عليه وسلم-: (إن الله يحب الرفق في الأمر كله)

وقد تحدث ابن الجزار القيرواني الطبيب عن الفرق بين لصبيان في مدى قبولهم للأدب؛ إذ منهم من يتقبل الأدب قبولاً سهلاً، ومنهم من لايقبل ذلك، ومنهم من إذا مُدِحَ تعلم علماً كثيراً، ومنهم من يتعلم إذا عاقبه المعلم ووبخه، ومنهم من لا يتعلم إلا إذا استعملت معه أساليب أشد تعنيفاً كالضرب مثلاً .ولذلك قرر ابن الجزار مراعاة هذه الفروق الفردية، واتباع الأسلوب المناسب لتأديب كل صبي بما يناسبه من الأساليب؛ حيث قال: (فأما إذا كان الصبي طبيعته جيدة، أعني :أن يكون مطبوعاً على الحياء وحب الكرامة والألفة محباً للصدق؛ فإن تأديبه يكون سهلاً، وذلك أن المدح والذم يبلغان منه عند الإحسان أو الإساءة ما لا تبلغه العقوبة من غيره، فإن كان الصبي قليل الحياء، مستخفاً للكرامة، قليل الألفة، محباً للكذب، عسراً تأديباً، ولا بد لمن كان كذلك من إرهاب وتخويف عند الإساءة، ثم يحقق ذلك بالضرب إذا لم ينجح التخويف

وقد بين الغزالي أن الطريق في رياضة الصبيان وتأديبهم ينبغي أن يؤسس على الرفق واللين، والثواب والمدح لا العقاب والشدة والتعنيف؛ حيث قال: (ثم مهما ظهر من الصبي من خلق جميل وفعل محمود فينبغي أن يكرم عليه، ويجازى عليه بما يفرح به ويمدح بين أظهر الناس، فإن خالف ذلك في بعض الأحوال مرة واحدة؛ فينبغي أن يتغافل عنه، ولا يهتك ستره، ولا يكاشفه، ولا يظهر له أنه يتصور أن يتجاسر أحد على مثله، ولا سيما إذا ستره الصبي واجتهد في إخفائه؛ فإن إظهار ذلك عليه ربما يفيده جسارة حتى لا يبالي

بالمكاشفة، فعند ذلك إن عاد ثانية فينبغي أن يعاقب سراً ويعظم الأمر فيه، ويقال له: إياك أن تعود بعد ذلك لمثل هذا، وأن يُطّلع عليك في مثل هذا فتُفضح بين الناس. ولا تكثر القول عليه بالعتاب في كل حين فإنه يهون عليه سماع الملامة، وركـــوب القبائح، ويسقط وقع الكلام من قلبه)

أمـــــا العلاّمة ابن خلدون فقد عقد في مقدمته فصلاً في أن الشدة على المتعلمين مُضرّة بهم، أشار فيـــه إلى الأضرار الخطيرة التي تعود على الفرد في مرحلة الرشد، وعلى المجتمع بأسره نتيجة الشدة والتعنيف في تأديب الولدان في الصّغر، وما ينجرّ عنها من فساد وسوء خلق وتعـوّد على الكذب والخبث والكيد والمكر والخديعة؛ لأن الراشد قد تعوّد في صغره التظاهر بغير ما في ضميره خوفاً من انبساط الأيدي بالقهر عليه، فصار ذلك له خلقاً وعادة لم يستطع منها فكاكاً في الكبر.

يقول ابن خلدون: (ومن كان مَرْباه بالعسف والقهر من المتعلمين أوالمماليك أو الخدم سطا به القهر، وضيّق على النّفْسِ في انبساطها، وذهب بنشاطها، ودعاه ذلك إلى الكسل، وحمله على الكذب والخبث وهو التظاهر بغير ما في ضميره خوفاً من انبساط الأيدي بالقهر عليه، وعلمه المكر والخديعة لذلك، وصارت له هذه عادة وخلقاً، وفسدت معاني الإنسانية التي له من حيث الاجتماع والتمدّن، وهي الحمية والمدافعة عن نفسه ومنزله، وصار عيالاً على غيره في ذلك، بل وكسلت النفس عن اكتساب الفضائل والخلق الجميل؛ فانقبضت عـــن غايتها ومدى إنسانيتها، فارتكس وعاد في أسفل السافلين)

ولم يكتـف ابـن خلدون بهذه الإشارة الجميلة للآثار المترتبة على العنف في التربية؛ بل ضرب لنا مثلاً واقـعيـــاً باليهود وما اتصفوا به من خبث ومكر وكيد؛ ومردّ ذلك حسب تحليله يعود إلى ما لـقـــوه من قهر وعسف نتيجة تيههم وتفرقهم في الأمصار. يقول ابن خلدون: (وانظره في اليهود وما حصل بذلك فيهم من خلق السوء، حتى إنهم يوصفون في كل أفق وعصر بالحرج؛ ومعناه في الاصطلاح المشهور :التخابث والكيد؛ وسببه ما قلناه. (أي: العسف والقهر في التأديب) ولذلك دعا ابن خلدون إلى الرفق بالمتعلم واجتناب الشدة في تأديبه وتهذيبه، واستحسن وصية الرشيد لمعلم ولده محمد الأمين، واعتبرها من أحسن مذاهب التعليم، ومما جاء فيها: (يا أحمر !إن أمير المؤمنين قد دفع إليك مهجة نفسه، وثمرة قلبه، فصيّر يدك عليه مبسوطة، وطاعته لك واجبة، فكن له بحيث وضعك أمير المؤمنين: أقرئه القرآن، وعرّفه الأخبار، وروّه الأشعار، وعلّمه السنن، وبصّره بمواقع الكلام وبدئه، وامنعه من الضحك إلا في أوقاته، وخذه بتعظيم مشايخ بني هاشم إذا دخلوا عليه، ورفع مجالس القواد إذا حضروا مجلسه، ولا تمرّنّ بك ساعة إلا وأنت مغتنم فائدة تفيدها إياه، من غير أن تحـزنـــه فتميت ذهنه، ولا تمعن في مسامحته فيستحلي الفراغ ويألفه، وقوّمه ما استطعت بالقرب والملاينة؛ فإنْ أباهما فعليك بالشدة والغلظة)

وأجمل منها وصية مسلمة بن عـبـد الـمـلـك إلى مؤدب ولده؛ حيث قال: (إني قد وصَلْتُ جناحك بعضدي، ورضيتُ بك قريناً لولدي؛ فأحسن سياستهم تدم لك استقامتهم، وأسْهِلْ بهم في التأديب عن مذاهب العنف، وعـلّـمـهــــم معروف الكلام، وجنّبهم مثاقبة اللئام، وانههم أن يُعرَفوا بما لم يَعْرِفوا، وكن لهم سائساً

شفيقاً، ومؤدباً رفيقاً تكسبك الشفقة منهم المحبة، والرفق حسن القبول ومحمود المغبة، ويمنحك ما أرى من أثرك عليهم، وحسن تأديبك لهم مِني جميل الرأي، وفاضل الإحسان ولطيف العناية)

ومما سبق يتضح أن المربين المسلمين الأوائل وإن أقرّوا بدور العقاب في التربية إلا أنهم جعلوه من باب: (آخر العلاج الكي) بحيث لا يلجأ إليه المربي إلا عند الضرورة القصوى، وضمن حدود معينة، وشروط محددة؛ فهم قد فاضلوا بين الأساليب التربوية على النحو الآتي:

1- المدح والثناء والترغيب:

اعتبر التربويون المسلمون الأوائل الثواب والمدح والثناء الأسلوب الأمثل، والحافز الأقوى للتعلم، ولذلك طالبوا المعلم بالمبادرة به قبل غيره، وأن لا يلجأ إلى غيره إلا لحاجة ملحّة قد تفرضها طبيعة الصبي كأن يكون الصبي قليل الحياء مستخفّاً بالكرامة، قليل الألفة محباً للكذب. وفي ذلك يقول أبو الحسن القابسي: (وإذا هو أحسن يغبطه بإحسانه من غير انبساط إليه ولا منافرة له ليعرف وجه الحسن من القبيح فيتدرج على اختيار الحسن)

وفي ذلك أيضاً يقول الغزالي: (ثم مهما ظهر من الصبي خلق جميل، وفعل محمود فينبغي أن يكرم عليه ويجازى عليه بما يفرح به ويمدح بين أظهر الناس)

وقد مر معنا وصية ابن سحنون لمؤدب ولده: (ولا تؤدبه إلا بالمدح ولطيف الكلام)

كذلك أوصى ابن جماعة المعلم بشكر التلميذ إذا أصاب الجواب ومدحه والثناء عليه، فقال: (فمن رآه مصيباً في الجواب، ولم يخف عليه شدة الإعجاب شكره وأثنى عليه بين أصحابه ليبعثه وإياهم على الاجتهاد في طلب الازدياد). وقد كان المربون الأوائل يتحينون الفرص لتشجيع الأولاد وحثهم على المنافسة النزيهة في العلم وتحصيله. قال ابن سحنون في حث المعلم على ذلك: (وينبغي أن يجعل لهم وقتاً يعلمهم فيه الكتاب ويجعلهم يتجاوزون؛ لأن ذلك مما يصلحهم ويخرجهم، ويبيح لهم أدب بعضهم بعضاً)

وكانوا إذا حذق الصبي القرآن ـ أي أصبح ماهراً فيه ـ جمعوا له الناس وعملوا له وليمة لتشجيعه ومدحه بين الناس بما يدفعه إلى الاستزادة من العلم وتحصيله؛ خصوصاً إذا علمنا أن أول ما يتعلمه الصبي في الكتّاب القرآن الكريم، فهو بختمه القرآن الكريم وحذقه لا يزال في بداية الطريق. جاء في: (كتاب العيال) للحافظ ابن أبي الدنيا: (حدثني بشر بن معاذ العبدي، حدثنا أبو عمارة الرازي، حدثنا يونس، قال: حذق ابنٌ لعبد الله بن الحسنين أبي الحسن، فقال الحسن: إن فلاناً قد حذق.

فقال الحسن: كان الغلام إذا حذق قبل اليوم نحروا جزوراً وصنعوا طعاماً للناس)

وبهذا يكون المربون الأوائل قد سبقوا بأشواط كثيرة علماء النفس المحدثين في تقرير أهمية المدح والثناء في التربية. ويشار إلى أسلوب التشجيع والثواب في علم النفس بمصطلح (التعزيز .(ومعناه المكافأة ويعتبر التعزيز، سواء كان معنوياً كالمدح والثناء، أو مادياً، من أهم الأساليب الحديثة في تعديل السلوك وتهذيبه. وهكذا يتضح أن التربويين المسلمين قد لامسوا الموضوع عن قرب ولكن دون الدخول في تفصيلات كبيرة كما هو الشأن بالنسبة لعصرنا الحالي الذي تشعبت فيه التخصصات.

الثواب والعقاب في التربية2/2

1- الإيحاش والإعراض والتّرْك:

ويعتبر الإيحاش والإعراض والترك أقل درجـــات العقوبة المعنوية؛ فالمعلم قد يلحظ على الصبي ملحظاً أو يرى منه تصرفاً غير لائق؛ ولكنه يُعرض عنه ويتغافل عنه ولا يعنفه أو يشتد عليه في العقوبة؛ ربما لأن الصبي قام بهذا السلوك مرة واحدة فيعفو عنه، أو لأنه كان يتوقع أن ما قام به يعتبر لائقاً وينتظر عليه مـكـافـأة من المعلم ولو في صورة مدح أو بشاشة وجه أو اهتمام به، فيعرض المعلم عنه ويبدي له نوعاً من الإيحاش وعدم البشاشة. وقد أشار الغزالي إلى هذا الأسلوب بقوله) :فإن خالف ذلك (أي: أتى فعلاً غير محمود أو تخلق بخلق غير جميل) في بعض الأحوال مرة واحدة فـيـنـبـغي أن يتغافل عنه ولا يهتك ستره ولا يكاشفه ولا يظهر له أنه يتصور أن يتجاسر أحد على مثله، ولا سيما إذا ستره الصبي واجتهد في إخفائه)

ويشار إلى هذا الأسلوب في نظريات التعلم بمصطلح: (الانطفاء)

ومـعـنـاه أن الصبي إذا قام بسلوك غير لائق وتجاهله المعلم وأعرض عنه ولم يُبْدِ نوعاً من الإيناس وبشاشة الوجه للصبي؛ فإن الصبي يبدي رغبة أقل في تكراره ويتركه؛ فينطفئ. وقد قدم لنا كل من) مارتن وبير) في كتابهما: (تعديل السلوك) عدة شروط يجب مراعاتها لكي يـكـون اسـتـخـدامـنـا للانطفاء أكثر فعالية في تعديل السلوك، يمكن الرجوع إليها في مظانها لمن رام المزيد.

2- الذم والتوبيخ والترهيب:

إذا لم ينفع مع الصبي أسلوب الإيحاش والإعراض والترك يلجأ المعلم إلى أسلوب أشد في العقوبة المعنويـة وهو أسلوب الذم والتوبيخ والترهيب والوعيد الشديد دون إيقاع الضرب ودون الـتـبـذل فـي العذل والتقريع في الكلام أو اللجوء إلى الشتم والسب. وقد جعل أبو الحسن القابسي هذا الأسلوب في العقوبة أعلى درجات العقوبة المعنوية، ويليه مباشرة إيقاع العقوبة البدنية بالصبي إذا استأهل ذلك.

كذلك أشار الغزالي إلى أن الصبي إذا نُهي عن التخلق بسيئ الأخلاق فلم ينته، ولم ينفع معه أسلوب الإيحاش والإعراض والترك فينبغي أن يعاقب سراً ويعظم الأمر فيه؛ فيقال له: إياك أن تعود بعد ذلك لمثل هذا وأن يُطّلع عليك في مثل هذا فتُفتضح بين الناس. فإن لم ينته الصبي عن ذلك يُلجأ إلى العقاب الجهري والتغليظ في القول لينزجر السامع ومن معه ويتأدبوا بذلك؛ فإن لم ينفع معه ذلك يُلجأ إلى العقوبة البدنية على النحو الذي سيأتي ذكره.

3- العقوبة البدنية:

إذا لم تفلح أساليب العقوبة المعنوية من إيحاشٍ وإعراضٍ وذمٍ وتوبيخٍ وتخويفٍ يَلجأ المعلم إلى العقوبة البدنية؛ حيث أجاز الإسلام العقوبة البدنية وشرع لها كما أسلفت، كما أجاز المربون المسلمون استعمال الضرب لتأديب الصبيان؛ ولكنهم جعلوه آخر أسلوب في التربية، وأحاطوه بسياج من القيود والشروط. وفيما يلي الشروط التي وضعها أبو الحسن القابسي للعقوبة البدنية

1 - ألاّ يستعمل المعلم الضرب إلا لذنب.

2 - أن يوقع المعلم الضرب بقدر الاستئهال الواجب في الجُرْم (وإذا استأهل الضرب فاعلم أن الضرب من واحدة إلى ثلاث،فليستعمل اجتهاده لئلا يزيد في رتبة فوق استئهالها)

3 - أن يكون الضرب من واحدة إلى ثلاث، ويستأذن القائم بأمر الصبي في الزيادة إلى عشر ضربات. فإن اكتسب الصبي جرماً من أذى ولعب، وهروب من الكتّاب، وإدمان البطالة فينبغي للمعلم أن يستشير أباه، أو وصيه إن كان يتيماً، ويُعْلمه إذا كان يستأهل من الأدب فوق الثلاث، فتكون الزيادة على ما يوجبه التقصير في التعلم عن إذن من القائم بأمر هذا الصبي، ثم يزاد على الثلاث ما بينه وبين العشر

4 - أن يزاد على عشر ضربات إذا كان الصبي يطيق ذلك أو كان سيئ التربية غليظ الخلق. (وربما كان من صبيان المعلم من يناهز الاحتلام ويكون سيئ الرعية، غليظ الخلق، لا يروعه وقوع عشر ضربات عليه ويرى للزيادة عليه مكاناً، وفيه محتمل مأمون، فلا بأس ـ إن شاء الله ـ من الزيادة على العشر ضربات)

5 - أن يقوم المعلم بضرب الصبيان بنفسه: (ولْيتولّ أدبهم بنفسه؛ فقد أحب سحنون ألا يُولي أحداً من الصبيان الضرب)

6 - أن يوقع المعلم الضرب على الرّجْلين دون الوجه والرأس: (وليتجنب أن يضرب رأس الصبي أو وجهه؛ فإن سحنون قال فيه: لا يجوز له أن يضربه، وضرر الضرب فيهما بيّن، قد يوهن الدماغ، أو تطرف العين أو يؤثر أثراً قبيحاً، فلْيُجتنبا؛ فالضرب على الرّجْلين آمن وأحمل للألم في سلامة)

7 - أن يكون الضرب بحيث لا يتعدى الألم إلى التأثير المشنع أو الوهن المضر: (وصِفَة الضرب: هو ما يؤلم ولا يتعدى الألم إلى التأثير المشنع، أو الوهن المضر)

8 - أن تكون الدّرّة التي يضرب بها المعلم الصبيّ رطبة مأمونة لئلا تؤثر أثراً سيئاً.

9 - ألاّ يكون الضرب انتقاماً من الصبي وإنما يكون لعلاجه وتأديبه: (ينبغي لمعلم الأطفال أن يراعي منهم حتى يخلص أدبهم لمنافعهم، وليس لمعلمهم في ذلك شفاء من غضبه، ولا شيء يريح قلبه من غيظه؛ فإن ذلك إن أصابه فإنما ضَرَبَ أولاد المسلمين لراحة نفسه، وهذا ليس من العدل)

ومن استعراض هذه الأساليب ومفاضلة التربويين المسلمين بينها يتبين لنا مدى حرصهم على الرفق بالصبيان عند تعليمهم وتأديبهم ومدى تضييقهم على مسلك العقاب في التربية

ونجد في الدراسات النفسية الحديثة دعوة ملحة لاجتناب استخدام العقاب في التعليم، وإشارات عديدة لكون العقاب يعد أقل الأساليب التربوية فعالية في التعليم، ومع ذلك فإنِ احتاج المعلم إليه فعليه أن ينبه الصبيّ إلى مواضع الخطأ قبل إيقاع العقاب عليه، وأن يبين له السلوك البديل فيما أخطأ فيه، وإذا أوقع عليه العقاب فليكن القصد منه مصلحة الصبي دون التهجم على شخصه.

ورد هذا الحديث في مسند الإمام أحمد بالصيغة الآتية: حدثنا عبد الله، حدثني أبي، حدثنا وكيع قال: حدثنا جعفر بن برقان، عن عبد الله البهي، عن عائشة قالت: قال رسول الله -صلى الله عليه وسلم) :-اللهم من رفق بأمتي فارفق به، ومن شق عليهم فشق عليه) مسند أحمد، حديث السيدة عائشة ـ رضي الله عنها ـ

24 - استراتيجية الدرس

هي عبارة عن خطة تدريس الدرس بشكل منظم واعي و مقصود تتحدد فيه الأدوار التي سيقوم بها المدرس و المتعلم من أنشطة و ما سيراعى في اختيار المحتوى و المنهجية و وسائل و تقنيات و تنظيم الموقف ويتم اختيار الاستراتيجية باختيار طرق التدريس و المنهجية و الوسائل و التقنيات و كل ما يتعلق بالتدخلات و المواقف التي سنعود إلى تحقيق الأهداف المسطرة و يتم تحديد الاستراتيجية وفقا للمخزون المعرفي و المهاري و الوجداني و الخبرات السابقة . فاستراتيجية الدرس هي العمليات البيداغوجية المخططة التي سيقوم به المدرس بجعله قادرا على بلوغ الأهداف المنشودة أي ربط الدرس بغايات و كفاءات و لنجاح الدرس يتعين على المدرس أن يكون على بصيرة بالكفايات العامة المنشودة و الكفايات الأساسية لكل مادة دراسية و الكفايات النوعية الخاصة بكل فرع من فروعها ليستطيع أن يستمد منها أهداف الدرس المعرفية و الوجدانية و المهارية . هكذا نجد أن تحديد الأهداف المراد بلوغها في الدرس تنحدر تنازليا مما هو عام إلى ما هو نوعي إلى ما هو إجرائي .

قبل أن يشرع المدرس في إلقاء درسه و أثناء إعداد جذاذته يجب أن يطرح على نفسه الأسئلة التالية :

بماذا سأبدأ؟

ما هي الخطة التي سأتبع؟

ما الهدف من الدرس الذي سأقدمه أي ما الذي أريد أن أبلغه و أصل إليه على المدى البعيد و على المدى القريب و على المدى الآني ؟

كيف أصل إلى تلاميذي و أتواصل معهم ؟

ما الذي ينبغي أن يمتلكه التلاميذ بعد الدرس معرفيا و وجدانيا و مها ريا ؟

كيف سأحقق هذه الأهداف ؟

ما هي المحتويات المناسبة التي سأنتقيها و أنظمها ؟

أي الوسائل و المعينات التعليمية التي سأوظفها ؟

ما هي الأنشطة و الممارسات التي سيقوم التلاميذ بإنجاز ها ؟

ما هي التقنيات و التدخلات و المهارات و الاجتهادات التي سأحرص على اتباعها لتحقيق هدف كل خطوة من خطوات الدرس (التقويم المرحلي) أي جعل تقييم تعلم التلاميذ بدلالة تحقيق الأهداف المسطرة سابقا ؟

ما هي نتيجة تعليمي المنتظر ظهورها في سلوك التلاميذ ؟

ما الكفايات التي ينبغي أن يصل إليها التلاميذ لكي يبرهنوا على أنهم قد تعلموا و اكتسبوا سلوكات جديدة ؟

هل الأنشطة التي تمت في القسم متفقة مع القصد والهدف من الدرس ؟

فالتدريس الناجح هو الذي يحدث فيه تطابق بين الأهداف المسطرة مسبقا و النتائج المحصل عليها

بعد انتهاء الدرس أسترجع ما دار فيه و أسأل نفسي الأسئلة التالية :

هل مسار الدرس كما كنت أتوقع و أرغب ؟ كيف أتأكد من ذلك ؟

هل كان الوقت كافيا ؟

هل اكتسب التلاميذ مفاهيم جديدة ؟ كيف أتأكد من ذلك ؟

هل يستطيع التلاميذ تطبيق ما تعلموه في الدرس ؟

هل يحتاج بعض التلاميذ المزيد من الأنشطة و التطبيقات و المراجعة و التدريبات الإضافية ؟

ما هي التعثرات التي اعترضت سير الدرس ؟

هل أحتاج لإعادة تدريس بعض الأجزاء من الدرس في الحصة القادمة ؟

ما هي أساليب التقويم التي استخدمتها خلال الدرس و مدى مناسبتها ؟

ما خطة وأساليب و أنشطة الدعم المناسبة التي سأتبعها ؟

من هنا يتبين لنا أنه لا مجال للدقة في العمل التربوي دون سابق تحديد للأهداف و الكفايات التعليمية و إن شئت قل إن تحديد الغايات و الأهداف شرط ضروري لكل عمل تربوي ناجح لأن العمل التربوي يقوم على أساس العقلنة و التنظيم و المنطق و التخطيط المنهجي العقلاني لا على أساس الارتجال و الحدس والتخميني و عدم الخضوع لأي ضبط أو تحديد .

<u>أسس تخطيط استراتيجية الدرس</u>

التنوع و التغيير حسب طبيعة المتعلمين و المادة الدراسية

كون الأنشطة متفاعلة و غير مباشرة و نابعة من واقع المتعلمين و الحياة الاجتماعية

ترسيخ حب المبادرة و الابتكار و التجديد و تحقيق الذات

التعاون و التفاعل و العمل الجماعي

الحرية و الاستقلالية و التكيف الاجتماعي

<u>استراتيجية التعليم و التعلم</u>

أسلوب يتم فيه تعلم القدرة عن طريق التعلم الذاتي

أسلوب يتم فيه اكتساب القدرة أو الكفاية عن طريق التوجيه من طرف المدرس

يجب أن تكون استراتيجية التعلم مبنية على أنشطة تربوية تتصف بكونها أنشطة :

متنوعة ومتغيرة حسب طبيعة المادة و مستوى نمو المتعلمين

متفاعلة و مباشرة و نابعة من واقع المتعلمين و الحياة الاجتماعية

قائمة على التفاعل و التعاون و العمل الجماعي للمتعلمين

ترسخ حب المبادرة و الابتكار و التجديد و تحقيق الذات لدى المتعلمين

تراعي حريتهم و استقلالهم و تساعدهم على التكيف الاجتماعي

مراحل التعلم	وقائع الدرس	وظيفة المدرس	مثال
مرحلة التحفيز (التوقع و الترقب)	تنشيط التحفيز إخبار المتعلم بالهدف	يطرح المدرس مشكلا يحفز التلاميذ و يخبر التلاميذ بالهدف	-سأل المعلم عن ثمن الأدوات فوجد صعوبة تحويل الثمن من الدرهم إلى السنتيم أعلن أن الهدف هو تعليم الحساب بالدرهم
مرحلة الإدراك (انتباه إدراك انتقائي)	جلب الانتباه	بالاعتماد على المثيرات	وضع النقود أمامهم و طلب منهم تأملها
مرحلة الاكتساب (ترميز : إدخال إلى الذاكرة)	إثارة التذكر توجيه التعلم	يحث التلاميذ على التذكر يوجه التعلم	عمليات حسابية للمئات و ذلك من أجل التحقق من تمكنهم من المكتسبات السابقة التي ستشكل قاعدة للتعلم الجديد ثم القيام بعمليات التحويل الخاصة بالدرس الجديد
مرحلة الاحتفاظ (الخزن في الذاكرة)	تثبيت و ترسيخ معلومات الدرس الجديد	محاولة الوصول بالضعاف إلى مستوى المتمكنين	مراجعة المعلومات التي شكلت موضوع الدرس اللجوء إلى أسلوب التكرار و تنويع الأمثلة
مرحلة التذكر (التعرف و الاسترجاع)	تحسين الاحتفاظ	يعطي مؤشرات للتعرف و الاسترجاع	
مرحلة التعميم (التحويل)	رفع مستوى التحويل	ينظم مهاما لتسهيل التحويل	طلب تشخيص عملية البيع و الشراء الأول يسأل بالدرهم والآخر يجيب بالسنتيم
مرحلة الإنجاز (استجابة)		القيام بإنجاز تمارين	اختبار التلاميذ للتحقق من مدى تحقق الهدف المعلن
مرحلة الفيدباك (التدعيم)	إحداث التعلم و إعطاء الفيدباك		تعزيز الأجوبة الصائبة وتصحيح الخاطئة

مطالب ديداكتيكية عامة :

تبني مدخل الكفايات

الحرص على تجاوز أشكال التلقين المباشر

الاعتماد على بدائل متمحورة على التلميذ

التخطيط القبلي و اختيار الطرائق المناسبة

عملية الدعم تستلزم تقويما باعتبارها غير نهائية و لا غاية في حد ذاتها

شروط نجاح العملية التربوية التعليمية :

التمكن من أساليب التقويم و طرائقه و أدواته و آلياته

معرفة خصائص التلميذ و مطالب نموه و حاجاته المختلفة

التمكن من استخدام الوسائل و المثيرات الضرورية في بيئته لمساعدته على النمو الشامل

الفروق الفردية بين التلاميذ قصد مراعاة إيقاعات كل متعلم و مكتسبا ته الخاصة

تعيين التدخلات البيداغوجية التي تساعد على تطوير الكفايات

تحديد مستوى إدماج مختلف التعلمات في الذاكرة

ربط المدرسة بالحياة الخارجية :

جعل المدرسة صورة من المجتمع الخارجي (ربط التعلم بالواقع المعيشي حتى تصبح له دلالة فيقبل عليه المتعلم)

معالجة موضوعات الدراسة علاجا واقعيا عمليا يرتبط بالحياة الخارجية فتصبح بذلك شائقة تبعث على اهتمام الطفل

مثلا :- ربط البيع و الشراء بالمسائل الحسابية (الطرح – الجمع – الضرب)

استغلال حادثة سير لمعرفة سرعة السيارة

و من أبرز هذه الطرق : طريقة المشروع أو حل المشكلات........

و ذلك بإثارة مشكلات من الواقع المعيشي تثير في التلاميذ الرغبة في حلها و تنفيذها و ذلك في سياق مشروعات مثل إنشاء مقصف مدرسي أو تربية الدواجن أو دودة القز و أثناء تنفيذ هذه المشاريع يتصل المتعلمون بالمتاجر و المصالح

الأنشطة المدمجة شرط لبناء الكفاية :

يقصد بالنشاط المدمج كل نشاط يحمل المتعلم على استحضار مكتسبات سابقة نتيجة تعلمات منفصلة، و توظيفها في بناء تعلمات جديدة ذات معنى. و يمتاز النشاط المدمج بأربع مميزات هي :

فاعلية المتعلم : لأنه نشاط يستلزم أن يوظف المتعلم مكتسباته السابقة (معارف – مهارات...)

الدافعية : لأنه يحث المتعلم على بناء تعلمات جديدة تتسم بالجدة و الإبداع

الوظيفية : فهو موجه لتحقيق كفاية و بذلك يؤدي وظيفة

الواقعية : لأنه مرتبط بواقع المتعلم من جهة و قابل للإنجاز من جهة أخرى

النجاح في النشاط المندمج يتطلب شروطا هي :

الإحاطة بالكفاية المطلوب تحقيقها و لذلك لابد من استحضار الكفايات في مستهل البرامج و الكتب المدرسية أو الوحدات التعليمية

معرفة التعلمات التي يراد إدماجها و هذا ما يتم الإخبار به على مستوى ما يسمى (التعلمات السابقة) بالنسبة للأستاذ و التلميذ

اختيار الوضعية التعليمية المدمجة المناسبة

تحديد أنشطة التلميذ و ممارسات الأستاذ بوضوح تام

اقتراح عدة بيداغوجية مناسبة

إرفاق النشاط المدمج بإرشادات موضحة ما يطلب إنجازه

25 - أساليب تربوية في التعامل مع الطفل

كثيراً ما يسأل الناس عن أساليب التعامل الصحيح مع الطفل, فتوجد هناك طرق ووسائل كثيرة كفيلة بمساعدة الاسرة على التعامل الأنسب مع الأطفال ومن هذه الوسائل:

أولاً/ الملاحظة:

ويعتمد هذا الاسلوب على مراقبة الطفل من ناحية تصرفاته وسلوكياته وحتى أقواله والأمور التي يتلفظ بها فإنها تدل على ما يفكر به وما يجذب إنتباهه ويؤثر في شخصيته, وعادةً ما يتصرف الآباء بلا أبالية إزاء السلوكيات السلبية من جانب أبنائهم, وربما لايتعدى إهتمامهم بهذه المسألة أكثر من توجيه الملامة والتوبيخ للطفل, بينما يمكن أن يهيء ذلك الآباء لدراسة الحالة وملاحقة جذورها, لكي تتم مواجهتها في الوقت الصحيح والمناسب, فلو سمع الأب كلاماً نابياً من إبنه يجب أن لايكتفي بتوجيه اللوم إليه, بل يجب أن يسأله بمن إلتقى في هذا اليوم وممن تعلم هذا الكلام السيء!

إن مراقبة هذه الأمور تساعد الآباء على التشخيص الصحيح بما يرتبط بخلفيات سلوكيات أبنائهم, وإتخاذ القرار الصائب فيما يرتبط بذلك, فإن تطلب الأمر الإكتفاء بتوجيه النصيحة والإرشاد للأبن أُكتفي بذلك, وإلا فأن على الأب أن يتخذ إجراءات رادعة, مثل منع إبنه من الإتصال بالأطفال الذين لم يحظوا بفرصة التربية السليمة.

ولابد أن نفرق بين المراقبة وبين التجسس وبعثرة أغراض الأولاد والبحث فيها عن أشياء ممنوعة, وخاصة بالنسبة للفتيان اليافعين والمراهقين الذين يشعرون بقيمة حياتهم الخاصة, ينبغي أن لايشعروا بأنهم ملاحقون من قبل آبائهم, ويجب أن لايلمسوا يوماً أن آباءهم يتجسسان عليهم, لأن ذلك سيفقدهم ثقتهم بآبائهم.

فالتجسس الذي يعني التفتيش في كل شيء من أمور الأبناء يختلف عن مراقبة تصرفاتهم وسلوكياتهم من خلال الملاحظة, فالأول مرفوض حتى في الشرع الإسلامي, أما الاسلوب الآخر الذي يعني متابعة سلوكيات الأبناء فهو الذي يبين للإنسان مقدار حاجة الأبناء للتوجيه وإلى نوعية التوجيه الذي هم بحاجة إليه.

إن الفتى الذي سيعرف أن ابويه يتجسسون عليه, سينتابه شعور بالنقص وأنه شخص غير موثوق به, وقد يلجأ إلى إخفاء كثير من الأشياء عند أصدقائه أو معارفه, الطريقة المثالية ليس أن تجعل من نفسك رقيباً على إبنك, بل أن تجعله يكون رقيباً على نفسه, ومسؤولاً عن تصرفاته بعيداً عن رقابة الآخرين.

ثانياً/ التعويد

إن تعويد الطفل على فعل الخير والتصرف اللائق, سيرسخ في ذهنه كل ذلك, حيث تنمو معه هذه السلوكيات مع نمو جسده وبلوغه مبلغ الرجال, صحيح أن فترة المراهقة ستحدث لديه إنقلاباً نفسياً وفكرياً, إلا إن الأشياء التي تعودّ عليها في فترة طفولته ربما لاتمحى أبداً من ذاكرته, فهوحتى وإن تخلى عنها في فترة المراهقة لكنه سيعود إليها فيما بعد, فالذين يشكون من عدم إلتزام أبنائهم المراهقين بالصلاة أو بغيرها, فذلك لأنهم لم يبدأو بتعليمهم من فترة مبكرة, فالطفل الذي يتعلم منذ سنينه الأولى آداب وأفعال الصلاة كالقيام والقعود والركوع والسجود من دون القراءة يسهل عليه تعلم بقية افعال الصلاة, ولايجد صعوبة عند الكبر في التعلم.

فكما أن الخير عادة فالشر أيضاً عادة, ومن هذا المنطلق يجب أن ينتبه الآباء إلى سلوكيات وتصرفات أبنائهم بأن لايتعودوا على الأمور السيئة, وعادة ما يكون الآباء هم المسؤولين عن العادات السيئة التي يتعلمها الأبناء, فالطفل مثلاً وفي فترة تعلمه للنطق قد ترد على لسانه كلمات بذيئة وبدلاً من أن ينهى الأبوان الإبن عن التلفظ بهذه الكلمة نجدهم يضحكون ويبتسمون لأنها تأتي على لسان طفل غير مميز وهم بهذا الفعل يشجعونه على الاستمرار بمنطقه واسلوبه على اعتبار أنه يلقى التشجيع من أبويه, صحيح أن الطفل لايستطيع هو أن يميز كثيراً بين ما هو حسن وقبيح ولكنه يتعلم ذلك من أبويه, وهو أيضاً بين ما هو صحيح وخطأ من خلال ما يلاقيه من تشجيع أو إعراض من جانب أبويه.

ثالثاً/ الإشارة

تلعب الإشارة دور مهم في التأثير على سلوكية الطفل, فإذا إرتكب عملاً خاطئاً أمام الضيوف فليس من المناسب معاقبته أمام الغرباء أو تسقيط شخصيته أمامهم, من خلال وصفه بأوصاف بذيئة, فلابد هنا من إستخدام لغة أخرى في ذات الوقت الذي تكون لها تأثير على الطفل هي في نفس الوقت تحترم شخصيته, وهذه اللغة هي لغة الإشارة, حيث يطلب من خلال الإشارة أن يترك العمل الذي يقوم به, أو توجيهه للقيام بأعمال أخرى, أو الذهاب إلى مكان آخر.

وبشكل عام فأن منطق الإشارة في الكلام هو أيضاً مناسب للتربية, فيستعاض بدلاً عن الأسلوب المباشر في توجيه الطفل إلى الإستفادة من الإسلوب غير المباشر الذي يتضمن الحديث عن القصص والحكايات والامثلة التي يكون أبطالها أطفالاً ويتصرفون بشكل لائق ومناسب.

رابعاً/ خلق القدوة

بشكل عام يحتاج الإنسان إلى المثل والقدوة لكي يعرف الطريق الذي يجب أن يسلكه, وهناك الكثير من الروايات والأحاديث وكذا قصص السيرة عن الأنبياء وأهل البيت عليهم أفضل الصلاة والسلام وهي تحمل

معاني الإيمان والأخلاق الفاضلة, ففي كل قصة وفي كل رواية تنقل عن هؤلاء العظام هناك عبرة للبشرية كي تتعلم دروس المجد والحياة منها.

من هنا فانه من الضروري أن تحوي بيوت المؤمنين الكتب والمجلات الإسلامية التي تتحدث عن حياة اولئك الكبار, لأن الله سبحانه وتعالى بعثهم حتى يكونوا قدوات لنا, وكيف يكونون قدوات إذا لم نقرأ عن حياتهم وعن سلوكياتهم وعن منهجهم في الحياة؟ وان تصرف الابوين وتعاملهم فيما بينهم او بين الآخرين وخصوصاً أمام ابنائهم يجب ان يكون باخلاق عالية حتى يكونوا قدوة يحتذى بها الاطفال.

خامساً/ الترغيب والترهيب

وهي من الأساليب المهمة لتنمية السلوك وتهذيب الأخلاق وتعزيز القيم الإجتماعية فالترغيب مثلاً يخلق الحافز لدى الطفل على فعل الشيء ويشوقه على القيام به, ولابد أن يعرف الأبوان ما يرغب إليه إبنهما حتى يستغلاه بوصفه حافزاً مهماً للقيام بالأمر أو التعود على شيء, وهنا من الضروري أن ينتبه الأب إلى قضية مهمة وهي: أن يستخدم الهدية التي يشتريها لأبنه وسيلة لتغيير سلوكياته, فلو كان الطفل معتاداً على القيام بفعل سيء فأنت تشجعه على الإقلاع عن ذلك الفعل من خلال اهدائه شيئاً يحبه فتقول له مثلاً (إذا تركت العمل الفلاني فأنا سأشتري لك اللعبة التي تحبها).

والترغيب نوعان: معنوي ومادي, فأما بالنسبة إلى الترغيب المعنوي ففيه درجات ومنه: إبتسامة الرضا والقبول, التقبيل, الضم, الثناء, وكافة الأعمال الأخرى التي تبهج الطفل هي بمثابة ترغيب له, ويرى علماء التربية تقديم الإثابة المعنويه على المادية, وذلك كما يقولون من أجل الإرتقاء بالطفل عن حب المادة, وبعضهم يرى أن تكون الإثابة من جنس العمل, فإن كان العمل مادياً كوفئ بشكل مادي والعكس بالعكس، وأما الترغيب المادي فهو مكافأة العمل الجيد الذي يقوم به الطفل ومما يقال للمكافأة على حسن الخلق مثلاً (أحسن خلقك لأجل أن يحبك والدك وأمك, ثم يقال ليحبك الله ويرضى عنك, وهذا التدرج يناسب عقلية الطفل), ومن الضروري ألا تتحول المكافأة إلى شرط للعمل, وأن لايثاب الطفل على عمل واجب كأكله وطعامه أو ترتيبه غرفته, بل تقتصر المكافأة على السلوك الجديد الصحيح, وأن تكون دون وعد مسبق, لأن الوعد المسبق إذا كثر أصبح شرطاً للقيام بالعمل والترهيب هو معاقبته الطفل على سلوكه الخاطئ وبأسلوب تربوي وبشكل عام يحتاج المربي إلى الترهيب, وأن الطفل الذي يتسامح معه والداه يستمر في إزعاجهما, والعقاب يصحح السلوك والأخلاق, والترهيب له درجات تبدأ بتقطيب الوجه ونظرة الغضب وتمتد إلى المقاطعة والهجر والحرمان من الجماعة أو الحرمان المادي.

والخطأ الذي يرتكبه الطفل أول مرة لايعاقب عليه وإنما يتم تعليمه وتوجيهه, بخطأ ذلك, ويجب إيقاع العقوبة مباشرة وبعد الخطأ مباشرة مع بيان سبب ذلك وتفهيم الطفل خطأ سلوكه, لأنه ربما ينسى ما فعل إذا تأخرت العقوبة, وإذا كان خطأ الطفل ظاهراً أمام إخوانه وبقية أفراد الأسرة تكون معاقبته عند ذلك أمامهم حتى يحقق وظيفة تربوية للأسرة كلها.

26 - أساليب تنمية الابتكار

تطبيقاً للمبادئ المعتمدة في هذه الوثيقة نقدم إشارات وجيزة عن أساليب تنمية الابتكار قصد استلهامها في التدريس وفي إجراء التدريبات والألعاب السابقة لتنمية الطلاقة والمرونة والأصالة والقدرة على استكشاف المشكلات والبحث عن حلول لها.

ما المقصود بالابتكار والقدرات الابتكارية ؟

جاءت مفاهيمها متراوحة ما بين الاكتشاف والإلهام والإنتاج المتميز. ويمكن النظر إلى الابتكار من زاوية القدرات والخصائص العقلية المرتبطة به لتكون العناية منصبة على تنميتها. ومن أهم هذه الخصائص والقدرات:

ـ الطلاقة وتعني القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار في مدة وجيزة، بحيث يفوق المبتكر غيره فيما ينتجه من أفكار تخص موضوعا أو مشكلا مطروحا للتأمل والنقاش. ومن مظاهرها كثرة توليد الأفكار، وسرعة الربط بين الكلمات، وسهولة بناء الجمل والاسترسال في التعبير.

ـ المرونة وتعني القدرة على تغيير زاوية النظر إلى الموضوع أو المشكل ومعالجته من جوانب متعددة، بحيث يفوق المبتكر غيره في تنويع الأفكار والمحاولات والأساليب.

ـ الأصالة وتعني استعمال أفكار وحلول تتصف بالجدة والتميز والاختلاف عما هو شائع ومتداول ، بحيث يبتعد العمل الأصيل عن التقليد ومجاراة ما هو سائد.

ـ استشفاف المشكلات ويعني القدرة على إدراك المشكلات ومظاهر الخلل والنقص في الأشياء والأمور...

ـ المثابرة وتعني القدرة على تركيز الانتباه والتفكير في مشكل معين زمنا طويلا.

تشجع التدريبات والألعاب السابقة هذه الخصائص والقدرات في حدود معينة، ولكن العناية الخاصة بتنمية الميول الابتكارية تقتضي استعمال الأساليب التجريبية المتداولة في تنمية الابتكار تربويا .

27 - التعليم وتحديات العولمة

من المؤكد أن ظهور العولمة لا يعود بالضبط إلى سقوط جدار برلين، وبداية ما يسمى بالنظام العالمي الجديد، بل إنها تعود إلى مرحلة أبعد، قد تصل إلى قرون خلت. غير أن الشكل الذي ظهرت به العولمة في العقد الأخير، وإيقاعها السريع في الانتشار وفي غزو كل الآفاق، بفضل اعتمادها على تقانة اتصالية جد متطورة، يعبر عن تحول نوعي في نظام العولمة وفي استراتيجيتها. ونظرا لأن العولمة كمشروع تاريخي هي عملية لم تنته بعد، فإنه يصعب الإلمام حاليا بكل خباياها، أو فهم القوانين المتحكمة فيها بدقة. لذلك فإنه من غير الممكن حاليا تقديم إطار مفهومي شامل للعولمة، بل يمكن فقط الاكتفاء برصد البعض من آثارها الدالة عليها ومنها:

ـ اقتصاد تتحكم فيه الشركات متعددة الجنسية، وتبادل تجاري غير متكافئ، في المجالين المادي والرمزي؛

ـ تقليص أدوار الدولة القومية، والسير في اتجاه إلغاء الحدود بين الدول؛

ـ ثورة عارمة في مجال الإعلام والتربية والاتصال، والتقانة المرتبطة بها؛

ـ شيوع ثقافة الاختراق التي تسعى لفرض قيم وفكر واتجاهات وأذواق استهلاكية منمطة؛

إن تشريح الظواهر السابقة ومساءلتها، سيؤدي بنا إلى تسجيل الملاحظات الأولية التالية:

1 ـ إن العولمة لا تعني بأي حال من الأحوال العالمية Universalité، وذلك رغم كل المظاهر الخادعة التي تحاول ارتداءها تمويها للحقائق. ففي الوقت الذي تطمح فيه العالمية للتفتح على ما هو عالمي وكوني، نجد أن العولمة تبقى سجينة نزوعها نحو إحتواء العالم. إن إرادة فرض نظام اقتصادي واجتماعي وثقافي وتربوي وحيد، لا يمكن أن يدخل إلا في باب إرادة الهيمنة واختراق الخصوصيات الوطنية. فما يميز العولمة عن الاستعمار هو اختلاف في أسلوب الهيمنة ووسائل فرضها. إن العولمة تلتجئ لخلق شروط تنطوي أحيانا على إغراءات لا تقاوم، تجعل الآخر يتقبل بسهولة ضغوط العولمة أو يطالب من تلقاء نفسه بإحدى منافعها الظاهرة.

2 ـ لا يمكن التخلص من العولمة بواسطة رفضها أو إعمال النقد الإيديولوجي ضدها، لأنها ظاهرة ضاغطة، وتفرض نفسها بفعل قوة الأشياء، إن آثارها تتسلل عبر "الكلمات والأشياء" التي نتداولها حاليا، مجبرة أنظمتنا ومؤسساتنا وهياكلنا الاقتصادية والاجتماعية والثقافية عل الخضوع لتغيير ذي وتيرة سريعة.

3 ـ إن تطور العولمة في مرحلتها الحالية يجعل منها نظاما في طور التكوين والنمو، وبالتالي فإذا كنا نعرف بعض خلفياتها، فإننا نجهل الغايات والأهداف القصوى التي سوف تبلغها فيما بعد، وإذا كان من السهل تصنيفها كنظام إيديولوجي كباقي الأنظمة التي سبقتها، فإنه مما لا شك فيه أن للعولمة خصوصيتها؛ ولا يمكن اختزالها في مجرد نظام إيديولوجي، نقوم بتشريحه ونقده باستعمال نفس الأدوات التي تم استعمالها في تحليل الأنظمة الاقتصادية والإيديولوجية السابقة.

4 ـ غالبا ما يكون هناك تلازم بين العولمة، وبين إحداث تغييرات في الهياكل الاقتصادية والسياسية والثقافية، وغالبا ما يكون لبعضها نتائج إيجابية، نظرا لما تتيحه من تحديث وعصرنة بعض القطاعات، وتحسين الأداء والإنتاجية في بعضها الآخر، وبث روح الحداثة في الحقول الاجتماعية والفكرية.

5 ـ إن العولمة، كالتيار الجارف، تسير نحو مقاصدها؛ بحيث لا يمكن "للممانعة" أو للرفض المطلق أن يجبرها على التوقف، لذلك ستطرح علينا مهام دقيقة تتعلق بأفضل استراتيجيات المقاومة، خصوصا تلك التي تسمح لنا بالتعامل مع العولمة دون أن نكون لقمة سائغة لها. إن التفتح على الحداثة في مستوياتها المختلفة، وعصرنة القطاعات الإنتاجية والتسويقية سيكون أمرا مرغوبا وضروريا، لكنه لا ينبغي أن يؤدي إلى المس بمقومات الهوية الثقافية وثوابتها وكذا بالخصوصية الوطنية. إن العولمة نظام شامل ولا يمكن الاكتفاء بالتعامل معها بانتقائية دون بذل أي مجهود لتطوير الذات وتجديد الثقافة وتحديث التراث.

6 ـ إن الثورة الحديثة في حقل الاتصال والتقانة المرتبطة به، قد فتحت المجال واسعا لتسويق "ثقافة العولمة" بما تحمله من معرفة وقيم وتكوين اتجاهات وأذواق استهلاكية. لقد أدى غزو العولمة لهذا المجال إلى إحداث خلخلة في الأنظمة والقنوات التي تساهم في بناء الشخصية والهوية الثقافية، وهي الأنظمة التعليمية والتربوية، ومؤسسات التنشئة الاجتماعية والثقافية للأجيال الجديدة. وإذا كان لدينا حاليا بعض التراكم فيما يخص الدراسات التي تناولت العولمة في إطارها الشمولي، والدراسات التي تناولت أبعادها الاقتصادية والتجارية، فإننا نفتقر، سواء على المستوى الوطني أو القومي، للمقاربات التي تتناول اكتساح العولمة لقطاع التعليم والتربية الوطنية؛ ومآل بعض أشكال المقاومة التي أفرزها النظام التربوي في إطار تفاعله مع محيطه الدولي.

ومساهمة في مقاربة هذا الجانب، ستحاول هذه الورقة التفكير في القضايا التي تطرحها علاقة العولمة بالأنظمة التربوية والتعليمية، وذلك من خلال طرح الإشكاليات التالية: ما هي وظائف التعليم، كمؤسسة لتلقين وإنتاج المعرفة، وللتنشئة الاجتماعية والثقافية، في مرحلة اتسمت بزحف العولمة؟. وما هو دور التعليم في تهييئنا للانخراط في العولمة دون التفريط في هويتنا الثقافية؟ وكيف يمكن للنظام التربوي والتعليمي أن يعمل على تأصيل المعرفة المرتبطة بمقاربة الهوية والخصوصية؟ وإلى أي حد يعتبر إنتاج المعرفة الحداثية شرطا لضمان تعامل أفضل مع العولمة؟

1 ـ العولمة والأنظمة التعليمية:

بداية ينبغي دحض الأدلة التي يوردها البعض لتبرير نوع من "العولمة المتوحشة"، التي تعني الزحف المتواصل لقيم الغرب ولرؤياه وحيدة الجانب، ومحاولة فرض صورة واحدة أو تأسيس هوية موحدة للعالم؛ بما يتضمن ذلك من مسلسل النهايات: نهاية التاريخ، نهاية الدولة، نهاية المدرسة والتربية الوطنية. فحينما يتعلق الأمر مثلا بالثقافة نجد أنه لا يمكن أن نتحدث عن "ثقافة نموذجية"، ينبغي لجميع الثقافات التي لا تنتمي للمركزية الأوروبية أو الأمريكية أن تذوب فيها. إن الثقافة سوف تبقى قلعة حصينة باعتبارها تعبيرا عن الاختلاف وعن الخصوصية الذاتية. ورغم اتجاه العولمة نحو تأسيس آليات "الاستيعاب الثقافي"، فإن هذا المجال سوف يبقى مجالا مفتوحا للتلاقح والتثاقف. إن اكتساح العولمة لمختلف الميادين والحقول لا يقابل دائما بسلبية مطلقة؛ فقد كانت وظائف المؤسسة التربوية والتعليمية منذ القديم لا تنحصر في تزويد الأفراد بالمعرفة اللازمة للتكيف مع متغيرات العصر، بل تسعى إلى تكوين شخصيته والمحافظة على هويته الثقافية، وبذلك كان التعليم رافدا مهما من روافد بناء الثقافة الوطنية. غير أن الأنظمة التربوية التقليدية لا يمكنها أن تستمر في تقديم إجابات قديمة لتحديات جديدة، وفي إعادة إنتاج القيم والنماذج المحلية في عصر قرية المعلومات الكونية. إن الأمر يتطلب القيام بمراجعة جذرية لبنيات تلك المؤسسات ووظائفها، فلقد كان هناك في الماضي ترجيح للأبعاد التربوية على حساب الأبعاد التعليمية (التحديثية) في تلك المؤسسات. في حين أن الظرفية الراهنة تتطلب رسم

إطار يسمح بالتفاعل والتلاقح الإيجابي بين الأبعاد التحديثية والتقليدية في النظام التربوي، خصوصا وأن التنشئة التربوية القادرة على الاستمرارية الآن هي التي تستطيع تجديد مصادر عطائها، وضمان تفتحها المستمر، دون أن يؤدي ذلك إلى محو مقومات الهوية الثقافية. فبعيدا عن كل "ممانعة ثقافية" ينبغي الآن على المؤسسة التربوية أن تعمل جاهدة من أجل تهييئ الأجيال الجديدة لتقبل المتغيرات والمستجدات في عالم اليوم؛ وأن تدعم أدوارها وبالتالي في نشر قيم الحداثة، دون التفريط في وظيفتها التقليدية، المتمثلة في خلق مناعة ذاتية لدى الأفراد ضد الذوبان في "العولمة المتوحشة".

إن للعولمة استراتيجية شاملة تعتبر الوسائط التربوية أحد أركانها الأساسية، وبواسطتها يحصل اختراق العولمة للأنظمة التعليمية التربوية؛ وذلك من خلال تنامي الثورة الإعلامية والاتصالية، وتصاعد التقانة الحديثة في هذا المجال؛ وتفوق وسائل الاتصال متعدد الوسائط Multimedia على الوسائل التعليمية التقليدية، التي لازالت تعتمد في المدارس والجامعات في دول الجنوب. ونتيجة لذلك أصبح حقل التعليم تقليديا ومنفرا أمام جاذبية الوسائط المتعددة، التي تستخدم أكثر من قناة واحدة في نقل الرسائل، مما يمكن من تحقيق التواصل النافذ نتيجة تعزيز وسائل الاتصال لبعضها البعض.

وغير خاف أن وسائل الاتصال السمعي-البصري -المشار إليها آنفا- والتقانة الحديثة في الإعلام والمعلوميات، ليست مجرد تقانة بريئة، بل إنها تحمل رسالة هي عبارة عن قيم ورموز العولمة. إنها تسعى لقولبة أذواق ومشاعر وفكر وسلوك الأفراد، وفق أهداف العولمة الاقتصادية والسياسية والثقافية. إن هناك تضافرا لعدة وسائل براقة وجذابة لتمارس تأثيرها التربوي على مستوى الشخصية القاعدية للأفراد. وآنذاك إذن تتمكن العولمة من تكييف مشاعر وأذواق ومدركات الأفراد، وفق النموذج المعولم؛ وذلك تكريسا لإستهلاك البضائع والقيم والمعارف الإشهارية(1)

تأسيسا على ما تقدم يمكن استنتاج أن عملية اختراق العولمة للتعليم كحقل تربوي هي ظاهرة أكيدة. وذلك نتيجة فعل مزدوج: فمن جهة هناك تصاعد هيمنة العولمة على الحقل التربوي (تشكيل الأذواق والاتجاهات والقيم والسلوكات)؛ ومن جهة أخرى هناك استعمال وسائل تقانية جبارة لإثارة الإدراك وتنميط الذوق والفكر.

إن تراجع الأنظمة التربوية التعليمية هو دليل على عدم قدرتها على مسايرة التنافسية التي تغذيها العولمة. أما عن إعادة الاعتبار لتلك الأنظمة، فلن يتم إلا عبر إنجاز إصلاحات تمتاز بطابع الجرأة والتجديد، وذلك على مستويين:

مستوى الوسائل التعليمية، حيث يجب العمل على إدماج التقانة الحديثة في مجال الاتصال ضمن الأدوات والوسائل التعليمية، وذلك رغم كلفتها الباهضة.

مستوى المضامين حيث يجب العمل على إدماج قيم الحداثة ضمن المناهج التعليمية، وذلك بواسطة التفتح على المعرفة الحداثية والمضامين العصرية، واعتماد تصور جديد للعلاقة بين التقليد والحداثة في المناهج الدراسية. وذلك انطلاقا من تقييم شامل للقيم التي تنتجها الأنظمة التعليمية حاليا؛ وأيضا من خلال فحص مجمل تلك القيم لتبيان هل هي قيم تقليدية بالأساس؟ أم هي قيم يتعايش فيها التقليدي والحداثي في إطار من التوازن،

دون أن تكون هناك هيمنة لأحدهما على الآخر؟ أم أن قيم الحداثة -التي تبثها الأنظمة التعليمية- تخفي بنية "تقليدية" عميقة توجه وتؤثر في السلوك والاتجاهات، وتعمل على تحييد البنية السطحية التي تبدو "حداثية".

2 ـ النظام التعليمي المغربي والعولمة:

من المعروف أن بنية التعليم العصري قد تم استنباتها بالمغرب مع بداية الغزو الاستعماري للبلاد، وقد رسمت لها غايات ومرامي وأهداف تتعلق كلها بتهييئ الشروط والظروف السلمية للانتقال إلى الاقتصاد التبعي، وبداية الاندماج في الرأسمالية. وقد نتج عن ذلك ظهور نخبة من الأطر والموظفين تكونت لديهم مرجعية ثقافية غربية، ويقومون بالترويج لمنافع الحداثة. وبعد الاستقلال كانت هناك محاولات عدة للتحكم في الآلة التربوية، وإعادة صياغة مراميها وأهدافها بما يوافق المشروع الوطني.غير أن عدم حصول توافق وطني حول المبادئ والغايات، وضعف الإمكانيات أمام تراكم المشاكل كميا ونوعيا، أدى إلى حدوث سلسلة من التراجعات في ميدان التربية الوطنية نذكر منها: تناقص الدور التنويري والإشعاعي للتعليم، وعدم الملاءمة مع سوق الشغل، وضعف الكفاية الداخلية، وأخيرا سلبية صورة التعليم والمدرس في المجتمع. وكنتيجة لكل ذلك أصبح التعليم غير قادر على مواكبة وتيرة التغيير، التي تحدث على صعيد المجتمع والاقتصاد والتقانة العصرية، وبالتالي أصبح عاجزا ليس فقط على تهييئ شروط الحداثة اللازمة لتقبل العولمة، بل أصبح عاجزا أيضا حتى على التلاؤم معها. ورغبة في العمل على تجاوز هذه "الأزمة" نصح بتنفيذ عدة مشاريع وإجراءات تربوية لتحسين جودة التعليم، وملاءمته للمحيط، ودفعه نحو المزيد من التلاؤم مع متطلبات العولمة، وقد نتج عن ذلك بروز نوع من الدينامية داخل النظام، أدت إلى ظهور ردود أفعال على شكل مقاومة للنظام، وذلك لتحدي التغييرات السريعة التي يراد فرضها عليه. وتجلى ذلك فيما يلي:

2 .1 ـ ضغوط العولمة:

إن العولمة التي تغزو بنية النظام الكلية تزحف أيضا نحو الأنظمة الفرعية. لذلك يجب النظر للتربية والتعليم كنظام فرعي في علاقته مع المحيط ومع البنية الاقتصادية والاجتماعية والسياسية. وفي هذا الإطار يمكن رصد عدة مؤشرات تدل على بداية حدوث تحولات عميقة بقطاع التعليم نتيجة اختراقه من طرف العولمة. ومن جملة تلك المؤشرات ما يلي:

2 .1 . 1 ـ توصيات المؤسسات المالية الدولية: وهي توصيات ترمي إلى خلق نوع من تحسين الأداء mise à niveau في مختلف القطاعات الإنتاجية والاجتماعية، ومنها قطاع التربية والتعليم. ويتمثل ذلك في ترشيد النفقات العمومية، وتنويع مصادر تمويل التعليم وعقلنة القطاع، والتحكم في مسار المعرفة والعلوم باعتبارها رأس مال أساسي في المنافسة والصراع الدوليين. وفي هذا الإطار تم تطبيق إصلاحات تعليمية بالمغرب سنة 1985 (إدماج بنية التعليم الأساسي)، وذلك بناء على توصيات صندوق النقد الدولي؛ كما تم البدء في إصلاحات أخرى بعد 1995 بناء على توصيات البنك الدولي(2). إلا أن هذه الإصلاحات لم تساهم في حل أزمة النظام التعليمي المتفاقمة، بقدر ما ساهمت في جعله يلائم بعض متطلبات العولمة، خصوصا ما يتعلق بتحقيق التوازنات المالية.

2 . 1 . 2 ـ إدماج مضامين تربوية جديدة في المنهاج لإكساب المتمدرسين القيم والاتجاهات والسلوكات الإيجابية نحو العولمة: ومنها التربية السكانية، والتربية البيئية، والتربية من أجل الديمقراطية وحقوق الإنسان، وأخيرا تربية السلام أو التربية من أجل السلام الدولي. كما أن هناك من يدعو إلى إنشاء شعبة خاصة بالباكالوريا الدولية.

2 . 1 . 3 - محاولة ربط التربية والتعليم والتكوين بالأهداف التنموية في بعدها العالمي، وهكذا تم في مرحلة أولى توظيف عدة مفاهيم كتنمية الموارد البشرية، ثم التنمية البشرية، ثم في مرحلة لاحقة التنمية المستدامة.

2 . 1 . 4 ـ تبني استراتيجية التعليم بالأهداف، ومحاولة تعميمها في صفوف المدرسين، رغم مقاومتهم لها. وهي محاولة لعقلنة العملية التعليمية التعلمية، على غرار ما يجري في الأنظمة التعليمية لدول أخرى كالولايات المتحدة وكندا. إلا أن الارتجال وانعدام تكوين وظيفي فعال للمدرسين وغياب البنية التحتية الضرورية في المؤسسات التعليمية المتمثلة في التكنولوجيا التربوية والعتاد البيداغوجي، جعل تطبيق تلك الاستراتيجية مشوبا بالكثير من اللبس والخلط(3)، وهو ما أفقد العملية التعليمية جوهرها الإبداعي والخلاق.

2 . 1 . 5 ـ استقطاب مدارس البعثات الثقافية الأجنبية ومؤسسات التعليم الخاص لفئات لا بأس بها من أبناء النخبة والمحظوظين، وهم الذين اقتنعوا بأن هذا النوع من التعليم هو الذي يمكن أن يؤهل أبناءهم للتكيف مع قيم العولمة والتعامل مع منتجاتها.

2 .1 . 6 ـ التوسع التدريجي لنظام إعلامي تربوي ثقافي سمعي بصري يبث عبر الفضائيات و"الانترنيت"، وغيرهما من الوسائل المتعددة الوسائط. وقد تزامن ذلك مع تراجع المدرسة وتقلص وظائفها وجاذبيتها، وأفقها المعرفي والتربوي. ومن النتائج المترتبة عن ذلك إرباك المشروع التربوي للمدرسة برمته. وغني عن البيان أن نفس المآل كان، في فترة سابقة، قد أصاب المؤسسة الاجتماعية "الطبيعية" الأولى وهي الأسرة، نتيجة احتكار المدرسة لوظائفها وتقلص أدوارها، وهكذا نجد أن وسائل الاتصال التي تبشر بعولمة زاحفة، قد بدأت في سحب البساط من تحت أقدام المدرسة بدورها. مما يعني إخفاق أهم مؤسستين تربويتين للتكوين والتنشئة الاجتماعية (الأسرة والمدرسة).

<u>2 . 2 ـ رد فعل النظام التعليمي (المقاومة).</u>

رغم جمود بنيات التعليم، وهشاشة النظام وضعفه، وتفاقم الأزمات منذ فجر الاستقلال، كانت هناك عدة محاولات لمقاومة الضغوط المتتالية للعولمة، خصوصا منها ما يتعارض مع المرجعيات الثقافية للنظام، وتكوين الهوية الثقافية للمتمدرسين. وتجلت تلك المقاومة في عدة إجراءات وإصلاحات لم تبلغ الأهداف المتوخاة منها، ولكننا نشير إليها هنا على سبيل المثال فقط.

2 . 2 . 1 ـ محاولات الإصلاح المتعاقبة منذ المراحل الأولى لاستقلال البلاد، حيث نجد أن أول لجنة لإصلاح التعليم تعود لسنة 1957 وهي اللجنة العليا للتعليم؛ وفي سنة 1958 عينت لجنة أخرى هي اللجنة الملكية لإصلاح التعليم؛ كما تم تنظيم عدة مناظرات منها مناظرة المعمورة سنة 1966؛ ثم مناظرة

إيفران الأولى سنة 1970؛ والثانية سنة 1980؛ ثم أخيرا اللجنة الوطنية لوضع ميثاق للتعليم سنة 1994(4). وإذا كانت هذه الهيئة الأخيرة قد أخفقت في بلوغ أهدافها، مما أدى إلى تعليق أعمالها، فإن الحركة الوطنية قد نجحت، إبان فترة ما بعد الاستقلال مباشرة، في وضع الاستراتيجية الكبرى لإقامة تعليم وطني، وذلك على أسس أربعة هي التوحيد والمغربة والتعميم والتعريب. وإن إعادة فحص هذه المبادئ على ضوء المتغيرات الحالية يبين أنها مبادئ كانت الحركة الوطنية تهدف منها إلى إيقاف الغزو الثقافي الاستعماري للتعليم؛ وتصحيح ما أفسدته الحماية من خلال سياسة الاستيعاب والدمج التي حاولت تطبيقها في مجال التعليم. وبالتالي فإن تلك المبادئ كانت بمثابة أول صيحة لرفض العولمة في شكلها الاستعماري القديم... إلا أن كل محاولات الإصلاح التي شهدها تاريخ التعليم بالمغرب منذ 1957 إلى الآن -سواء منها ذات الطابع السياسي أو التقني- كان مآلها الفشل، نتيجة عوامل متشابكة ومعقدة منها: غياب مشروع تربوي متكامل، نتيجة غياب المشروع المجتمعي الواضح والتوافقي؛ وتحول التعليم إلى موضوع للصراع الاجتماعي والتنافر السياسي؛ ثم أخيرا خضوع نمو التعليم لضغط الطلب الاجتماعي في فترة معينة بذل أن ينمو في إطار مشاريع تنموية ذات منظور مندمج ووظيفي.

2 . 2 . 2 ـ تعريب مناهج التعليم: لقد تم في البداية توحيد التعليم ومغربته بطريقة لم تساير دائما ما هو منشود ومأمول. في حين أن تعميم التعليم قد دخل في متاهة يصعب الخروج منها في الآجال القريبة. أما التعريب فقد تم اللجوء إليه بعد تردد طويل، وكان بمثابة وسيلة إنقاذ الهوية والدفاع عنها، بواسطة ربطها بالخصوصية التاريخية والمرجعية الثقافية، أمام محاولات التغريب والاستلاب الناتجة عن فرنسة التعليم والإدارة والاقتصاد. ورغم أن اللغة الفرنسية بدأت تتراجع لصالح الإنجليزية على الصعيد العالمي(5)، فإن تعريب التعليم بالمغرب قد ساعد على حصول تراجع ملموس للثقافة الفرنكفونية، لكن دون أن يعني ذلك تمنيعا للذات ضد آثار الغزو الثقافي للعولمة. لقد خلق التعريب، بالصيغة التي تم بها، وضعية جديدة ربما أصعب من وضعية ما قبل التعريب وتجلى ذلك فيما يلي:

إقصاء فئات واسعة من الأجيال المعربة من القطاع العصري، وعزلهم في فضاءات تقليدية، وتراجع قيم الحداثة لديهم.

مغادرة أبناء الأعيان والمحظوظين للتعليم العمومي المعرب لولوج مدارس البعثات الأجنبية والمدارس الخاصة؛ حيث التأهيل للاندماج في القطاع العصري، والتكيف مع متطلبات العولمة. وهو ما خلق هوة عميقة، داخل نفس الجيل، بين فئتين مختلفتين، حسب اختلاف لغة المؤسسة التي غرفوا منها. إن هذا الانشطار من شأنه أن يعمل على إعادة إنتاج الثنائية المعروفة بالتقليد والمعاصرة. ومعلوم أن ما تؤدي إليه من عدم التجانس الثقافي، يسهل عملية الاختراق الثقافي(6).

إن الصيغة التي طبق بها التعريب فرضت نوعا جديدا من عدم تكافؤ الفرص إزاء المؤسسة المدرسية؛ وأعطت نوعا من الشرعية لإقصاء فئات عريضة جدا من دائرة المبادرة، وذلك بعزلهم عن عالم الشغل والإنتاج والخدمات. كما أن مواصفات المتخرجين من التعليم العمومي في صيغته المعربة ستجعلهم في الأخير ضحايا

لآلة العولمة، وهو ما يتعارض مع الأهداف المتوخاة أصلا من التعريب. لقد تبين الآن بالملموس أن مقاومة آثار العولمة المفروضة على النظام، والمحافظة على الهوية الأصلية، لا يمكن أن يتم بشجاعة بواسطة الانكماش وراء المواقف الدفاعية أو الاحتجاجية، وكل محاولة في هذا الاتجاه سيكون مآلها المزيد من العزلة والتهميش.

تأسيسا إذن على سياق التحولات المتسارعة التي يشهدها عالم اليوم، وآثارها المباشرة أو المؤجلة على نظامنا التعليمي، يمكن القول بأن مشروع المدرسة الوطنية المغربية الذي طالما علقت عليه أكبر الآمال، في صياغة الشخصية الوطنية، وتكوين النسيج الثقافي الوطني، قد مني بالفشل الذريع، بل إنه يكاد يلفظ أنفاسه الأخيرة. ولم تؤد كل محاولات إنعاشه سوى إلى خلق "أزمات جانبية" أخرى يستعصي علاجها. إن إخفاق النظام التعليمي لا يرتبط بعجزه عن تحقيق التحول الكيفي في مجال الوعي التربوي والثقافي، ونشر الفكر الحداثي فقط، بل ارتبط أيضا بعجزه في المجال الكمي، بحيث أن عدم استيعاب النظام للأطفال في سن التمدرس كان يغذي باستمرار صفوف الأمية، إلى أن أصبحت نسبتها حاليا تتعدى 55% من سكان البلاد.

هكذا نجد أن أهم سمة تميز الفترة الحالية هي فقدان المرجعيات التربوية والثقافية الأساسية، وظهور أزمة قيم حادة نتيجة من جهة أولى، لتفكك بنية الأسرة وتقلص وظائفها إلى أقصى حد؛ ومن جهة أخرى نتيجة إخفاق المدرسة الوطنية, ويمثل هذان المؤشران علامة دالة على "الإخفاقات الذاتية المتعاقبة التي منيت بها، من الداخل، مؤسسات إنتاج الرموز والقيم، بسبب تكدس بناها وعجزها عن التكيف الإيجابي مع التحولات الثقافية الكونية"(7). وواضح أن كل انحسار للمرجعية التربوية والثقافية الوطنية، وكل تراخ في مؤسساتها إلا ويكون متزامنا مع توغل مخطط ومنظم لقيم العولمة ومرجعياتها التربوية، في مجال صناعة الأذواق وتكوين الاتجاهات والقيم والسلوكات. إن إخفاق المؤسسات الوطنية لإنتاج الرموز والقيم هو مؤشر عن عجزها عن الاستمرار وعن المقاومة في ميدان يسود فيه بالدرجة الأولى منطق السوق التنافسي.

3 ـ التعليم "وثقافة العولمة":

إذا انتقلنا من مستوى تحليل واقع النظام التعليمي المغربي ومؤسساته، التي يفترض فيها أنها أداة لنقل الرموز الثقافية ووسيلة لترسيخها، إلى مستوى الثقافة ذاتها، فإننا نسجل تراجع الثقافة الوطنية، وتقلص دائرتها وفضاءاتها بفعل الاختراق الثقافي الذي تمارسه العولمة، وذلك عبر قنوات للاتصال متعدد الوسائط لم تتمكن المؤسسة المدرسية من الصمود أمام منافستها القوية. فالنظام المدرسي يسعى بالدرجة الأولى لتنمية قدرات عقلية ، وصقل مهارات منطقية مع الاعتماد على استراتيجية تربوية، غالبا ما تكون تقليدية من حيث المضامين والعلاقة والوسائل البيداغوجية. أما "ثقافة العولمة" فقد توفقت في اختراق النظام المدرسي نفسه حينما جعلت من الإدراك في بعده الحسي، ومن المهارات التابعة له كالتحليل مثلا، الملكة التربوية الأساسية المراد تنميتها بواسطة إشباعها بالصورة السمعية البصرية، والمشاهد المثيرة والمنقولة عبر وسائل التقانة الحديثة... إن تكييف الإدراك، والسيطرة عليه بهذا الشكل، ستؤدي لا محالة لضبط وتوجيه المجال الوجداني والانفعالي برمته لدى المتلقين. ومعلوم أن هذا المجال قلما اهتمت به النماذج والأنظمة التربوية حتى في الدول المتقدمة نفسها(8)؛ وكل صنافات الأهداف التربوية المتداولة فيها تولي الأهمية القصوى للمجال المعرفي وحده. إن "تربية الإدراك"

هو وسيلة إجرائية لبلوغ التحكم في الشخصية من خلال التحكم في البعد الوجداني، وضبط الرغبات والميول والاتجاهات، حتى يتم توجيهها نحو تبني قيم فكرية وسياسية محددة؛ وأيضا نحو استهلاك أنماط معينة من السلع والبضائع "الثقافية" والإشهارية.

واعتبارا للتنامي المستمر لدور الولايات المتحدة في التوجيه والإنتاج والإشهار والتسويق الثقافي، فإنه أصبح من الصعوبة بمكان تبيان الحد الذي تنتهي عنده الهيمنة الأمريكية، والحد الذي تبدأ معه "ثقافة العولمة". لدرجة أن هناك حاليا تداخلا قويا بين ظاهرتي الأمركة والعولمة؛ ودون أن تكون هناك مؤشرات عن قرب الفصل بينهما.

إن من جملة أسباب حيازة ثقافة العولمة نفوذها وانتشارها الواسع، يرجع بالأساس إلى اعتمادها على "اقتصاد ثقافي"، يحتكر الإنتاج الثقافي والفني، خصوصا منه الإنتاج السينمائي والموسيقي. كما يحتكر سوق الإشهار، والإعلانات المتحكمة في التسويق العالمي للثقافة، مما جعلها تدخل كل البيوت بواسطة الفضائيات وانتشار وسائل الاستقبال. عامل آخر ساعد على توغل الصادرات الثقافية الأمريكية في بيوتنا يعود إلى طبيعة مضامينها الشعبية، وأحيانا السوقية. وبالتالي فهي لا تعكس سوى المستوى المتدني من الثقافة الأمريكية(9). أما تسويق الثقافة العالمة فقد تبين من تجربة أوروبا في هذا المجال أنها عملية غير مربحة، نظرا لأن جمهورها نخبوي. وبذلك أصبح النموذج الأمريكي يتحكم في الأذواق والرغبات، وفي تكوين الاتجاهات الفنية والقيم الثقافية، وأنماط الاستهلاك على الصعيد العالمي. وهكذا نجد أنفسنا من جديد أمام تقسيم غير متكافئ للعمل الثقافي؛ إذ أن عولمة الثقافة تعني احتكار أمريكا للثقافة العالمة من جهة، ثم احتكار تصدير ثقافتها المتدنية لكل بقاع العالم من جهة أخرى.

من هذا المنطلق.. يمكن طرح السؤال حول كيفية التعامل مع "ثقافة العولمة" التي تحاصرنا من كل جهة، وتغزو حميميتنا بإغرائها الذي لا يقاوم، وأحيانا كثيرة بعنفها الرمزي. فهل نقاومها بواسطة أسلوب الامتناع والانزواء وراء خصوصية ثقافية أصيلة، وبالتالي رفضها شكلا ومضمونا؟. أم نتعامل معها بطريقة إنتقائية تقوم على رفض طابعها الإيديولوجي (إيديولوجية الفكر الواحد)، والتعامل الوظيفي مع لغتها وأدواتها ومجموع التقانة المرتبطة بها؟...

من الأكيد أن للاختيارين معا مزالق وثغرات كثيرة، غير أنه من الأكيد أيضا أن الرفض والامتناع، في الاختيار الأول، هو ظاهري فقط. ولا يمكن أن يوقف زحف الاختراق الثقافي، الذي يحطم كل الحدود والخصوصيات. وبالتالي نخشى أن تنتهي تلك المقاومة إلى الانعزالية والتهميش، وإلى المزيد من إرباك الثقافة الوطنية. أما التثاقف، الذي يحيل إليه الاختيار الثاني، فغالبا ما يصطدم بعوامل تعود لعدم تكافؤ القوى الثقافية المتفاعلة على الصعيد العالمي. وفي هذا الإطار نلاحظ مثلا تراجع الثقافة الأوروبية أمام زحف "ثقافة العولمة"، كما نلاحظ انزواءها في مواقع دفاعية مكتفية بالمطالبة بما يسمى "بالاستثناء الثقافي".

وتجاوزا لكل العقبات والمعوقات السابقة يمكن القول أنه بالرغم من دينامية الاختراق الثقافي للعولمة، فستبقى الثقافة هي التعبير الأسمى عن الاختلاف، وعن الخصوصية المحلي والقومية. وسيبقى مطلب الحق في

الاختلاف والتنوع الثقافي راسخا ضمن أولويات العمل الثقافي للشعوب والأمم. وفي هذا الإطار ينبغي تفعيل دور بعض الهيئات الدولية كاليونسكو والايسيسكو وغيرها، في اتجاه تنشيط التعاون الدولي في ميادين التربية والعلوم والثقافة؛ وتهييئ سبل حوار ثقافي تربوي متكافئ بين الثقافات والأديان والمعارف والعلوم.

ومساهمة في النقاش الدائر حاليا حول ثقافة العولمة والاستراتيجيات الوطنية لتفعيل الثقافة، وحماية الهوية القومية، أود أن أطرح ثلاثة مهام أساسية، أراها ضرورية لبناء أرضية صلبة لمشروع ثقافي مستقبلي:

1 ـ الاستماتة في الدفاع عن الحق في الاختلاف الثقافي، ووضع خطة عمل مستقبلية لإحياء، وإنتاج، ونشر الثقافة الوطنية العالمة والشعبية؛ مع ضرورة توفير إمكانية ولوج التقانة الحديثة في حقل وسائل الاتصال المتعدد الوسائط.

2 ـ إعادة النظر في النظام التعليمي برمته، وإعادة صياغة غاياته، وأغراضه، وأهدافه، ومناهجه، وبنياته، على ضوء عولمة المعرفة التي أصبحت تفرض نفسها يوما بعد يوم. ولا يمكن إنجاز ذلك إلا بعد تهييئ أرضية ملائمة تتمثل في القيام بنقد العقل التربوي السائد، ونقد الممارسة التربوية الحالية وطنيا وقوميا.

3 ـ إجراء تقويم شامل للحداثة باعتبارها النموذج الفكري الغربي، الذي ساد منذ عصر التنوير إلى الآن، وبلغ أوجه مع العولمة. وإعادة فحص المكونات المركزية للحداثة كالفردية، والعقلانية، والعلم، والتكنولوجيا، وخطية التقدم الإنساني؛ وكذلك القيام بالتشريح النقدي لحقائقها وأوهامها؛ وتفعيل نقد إيديولوجي صارم لكل تلك المكونات؛ إذ اصبح من المؤكد الآن أن هيمنة المركزية الأوروبية، ثم في مرحلة تالية هيمنة المركزية الأمريكية، كانت تحد من طموح الحداثة لبلوغ الكونية. لذلك غدا مطلب تنويع المرجعيات الثقافية للحداثة ضرورة تفرض نفسها. إن نقد العقل الحداثي هو مقدمة للتفكير في بناء أسس جديدة لثقافة كونية حداثية جديدة.

28 ـ الحاسب الآلي في التربية1/3

المقدمـــــة :

التكنولوجيا بأشكالها هي المطلب الأساسي من مطالب العصر وأصبح التقدم التكنولوجي يدخل في كل المجالات بغض النظر شكلها أو نوعها فكان للتعليم النصيب الوفير والكبير في التطور والتقدم حيث التربية نظام متكامل صمم لصنع الإنسان السوي فكان التفاعل كبير وفي تحسن وتطور مستمر. ويعد الحاسب الآلي ناتجاً من نواتج التقدم العلمي والتقني المعاصر، كما يعد في الوقت ذاته أحد الدعائم التي تقود هذا التقدم؛ مما جعله في الآونة الأخيرة محور اهتمام المربين والمهتمين بالعملية التعليمية والتعلمية، وقد اهتمت النظم التربوية بالحاسب الآلي، ودعت إلى استخدامه سواء في الإدارة المدرسية أو التدريس.

وقد تطورت أساليب استخدام الحاسب في التعليم وأصبح الاهتمام الآن منصباً على تطوير الأساليب المتبعة في التدريس باستخدام الحاسب أو استحداث أساليب جديدة يمكن أن يسهم من خلالها الحاسب في تحقيق ودعم بعض أهداف المناهج الدراسية.إلا أن استخدامه في تدريس جميع المواد الدراسية ولا سيما في الرياضيات

والعلوم وغيرها من المواد وهناك الكثير من البرمجيات التعليمية إضافة إلى أن بعض البرمجيات التعليمية العربية المتوفرة حاليا ولها خصائص علمية وتربوية كثيرة في تصميمها، ومعمولة لتناسب طلابنا ومعلمينا ومناهجنا، وقد يرجع ذلك إلى أن التطور في التعليم مستمر دون توقف و يجب هنا على القائمين بالمؤسسات التربوية مواكبة هذا التقدم من خلال توفير الخبرة والتخصصات من أجل جعل هذا التعلم صحيح وسليم ويؤدي الغرض المطلوب.

تعريف الحاسوب :

يعرف عليان، ربحي مصطفى الحاسوب بأنه "" جهاز إلكتروني مصمم بطريقة تسمح باستقبال البيانات واختزانها ومعاملتها وذلك بتحويل البيانات إلى معلومات صالحة للاستخدام واستخراج النتائج المطلوبة لاتخاذ القرار ""

يعرف الفرجاني، عبد العظيم عبد السلام الحاسوب بأنه "" آلة لمعالجة المعلومات والبيانات الحسابية وفق نظام إلكتروني، وباستخدام لغة خاصة وهذه الآلة تستطيع تنفيذ العديد من الأوامر المخزنة بها بسرعة فائقة ""

وقد شاع استخدامه في الآونة الأخيرة في مختلف ميادين الحياة وأثبت كفاءة عالية وفرت الجهد والوقت والتكاليف مما ساعد على التفكير في الاستفادة بإمكانياته في الميادين التربوية وقد أطلقت على الكمبيوتر عدة مسميات بالعربية منها (الحاسب الآلي، والحاسب الإلكتروني، والحاسوب) وذلك لكون اسمه مشتقاً من الفعل الإنجليزي COMPUTE TO بمعنى يحسب، كما أطلق عليه أيضاً العقل الإلكتروني والحقيقة إن الكمبيوتر رغم أنه مبنى أساساً على منطق رياضي إلا إنه أصبح يؤدي معالجات رياضية وغير رياضية، ومن هنا فهو ليس حاسباً فقط.

والمستخدم للحاسوب يرى الدقة والإتقان وسرعة الإنجاز وتعدد الإمكانيات وسهولة استعماله كما أنه يقوم بتنفيذ أوامر الإنسان من كافة العمليات ولكنه يقوم فقط بالوظائف التي يرسمها له مسبقاً عند وضع البرنامج ويعتبر هذا الجهاز من أهم سمات العصر الحديث فكل شيء حولنا يمكن أن يدار من خلاله فهو يستخدم في جميع الهيئات والمؤسسات التعليمية فهو آلة في يد الإنسان فيمكن أن يحسن استخدامه أو يسيء استخدامه..

مكونات الحاسوب :

1) المكونات المادية (Hard ware) وهي كافة الأجهزة المرتبطة بالحاسوب من شاشة، ولوحة مفاتيح وغيرها.

2) البرمجيات (Soft ware) وهي البرامج المستخدمة في الحاسوب (برامج تعليمية، برامج تستخدم في المكتبة).

3) المعلومات (Data) وهي مجموعة البيانات المدخلة أو المخرجة.

يتكون الكمبيوتر من وحدات خارجية ظاهرة ووحدات داخلية غير ظاهرة للمستخدم وهي كما يلي:

أولاً: الوحدات الخارجية:

1- لوحة المفاتيح: وهي وحدة إدخال معلومات وبيانات وأرقام لكي تتم معالجتها داخل الكمبيوتر بالشكل المطلوب .

2- الفأرة أو الدالة: هي إشارة ضوئية يتم تحريكها على الشاشة والتأشير على المتطلبات المرغوبة وهي ذات مفتاحين يستخدم الأيسر منهما في إحداث التأثير المطلوب.

3- الماسحة الضوئية: وهي وحدة إدخال تقوم بعمل المونتاج الإلكتروني في تقطيع أو قص الصور والنصوص بجهاز الحاسوب.

4- الطابعة: وهي وحدة إخراج تقوم بطباعة مخرجات النصوص والرسوم.

5- شاشة الكمبيوتر: وهي الشاشة التي يتمكن المستخدم من إمكانية النظر في كل ما يقوم به وتكون بأنواع وأشكال مختلفة.

ثانياً: الوحدات الداخلية للكمبيوتر:

أ) الأقراص الصلبة والأقراص المرنة: تمثل مخزن البيانات ولا تمحى لها تسجيل ممغنط والذاكرة الدائمة على الذاكرة الوقتية وهي دائما تمثل الرقم الأكبر في مواصفات جهاز الكمبيوتر، والقرص المرن يعرف بواسطة قطره.

ب) المعالج: هو المحرر الذي تتركز حوله هذه المنظومة، منظومة الحاسب وهو العقل الذي يتحكم في جميع عملياته.

سعة الكمبيوتـــــر :

لا يقاس الكمبيوتر بالحجم ولكنه يقاس بمدى الذاكرة أو المخزن فكلما زادت هذه السعة كان الجهاز قادراً على المعالجات الأكبر والأصعب، فلكي يقوم الكمبيوتر بمعالجة المعلومات Processing لابد من إعطائه التعليمات بلغة يفهمها، وهذه اللغة تخزن في ذاكرة الجهاز بنظام ثنائي أي بمجموعات من الرقم (صفر) والرقم (واحد)، وكذلك لأن الجهاز أصلا لا يفهم لغات ولكنه يفهم أمرين اثنين هما (أغلق الدائرة / افتح الدائرة) وكأنه لمبة كهر وبائية تضاء وتطفأ بالمفتاح، ولذلك فإن (صفر / واحد) هما المعبران عن هذه الحالة، وهما المكونان الرئيسيان للغة الكمبيوتر، ومن هنا يمكن القول أن لغة الآلة Machine Language هي اختصار لحالتي الصفر والواحد.

أمثلة من لغات الكمبيوتر :

لغات الكمبيوتر صممت من أجل سلامة الاتصال مع الآلة وهي اللغات ذات المستوى الرفيع التي بنيت على قواعد محددة ومصاحبة بعدد محدودة من مفردات الإنجليزية وتستخدم في معظم الأجهزة على هيئة سلسلة من التعليمات التي تحقق الهدف المطلوب وتسمى (البرنامج) وقد اخترعت هذه اللغات من أجل عملية البرمجة، وأقدم هذه اللغات الفورتران وابسطها لغة البيسك زمن هذه اللغات أيضا لغة الكوبول ولغة الباسكال ولغة الليسب ولغة اللوجو ولغة (أى بى إل) وغيرها.

الاستخدامات التعليمية للكمبيوتر :

استخدم الكمبيوتر في الميدان التربوي لعدة أسباب، منها أنه يعطي الفرصة للتلاميذ للتعلم وفق طبيعتهم النشطة للتعرف على التكنولوجيا السائدة في المجتمع في الحاضر والتطلع للمستقبل، ومنها أن الكمبيوتر يسهم بإمكانياته الهائلة في تطوير الإدارة التعليمية وخاصة عمليات التسجيل والجداول الدراسية والامتحانات والنتائج وغيرها.

ومنها أن الكمبيوتر يسهم في تحسين العمليات التعليمية ذاتها عن طريق تفريد التعليم وبرمجة المواد التعليمية وتطوير نظم تقديمها.

وقد دلت الدراسات على زيادة التحصيل الدراسي عند التعلم بمعونة الكمبيوتر وأن التعلم عن طريقه يتكافأ مع الطرق الأخرى، وأنه يحسن التعليم لدى التلاميذ ذوى الخبرات المنخفضة والبطيئين في التعلم، كما دلت الدراسات على اختزال زمن التعلم بالكمبيوتر بالمقارنة بالزمن المستغرق في الطرق التقليدية وأنه يحسن الاتجاهات نحو استخدام الكمبيوتر في المواقف التعليمية وإذا كانت هذه بعض نتائج الدراسات العلمية فإن شركات الإنتاج وبعض رجال التعليم يرددون نفس النتائج تقريباً ولكن بصيغ مختلفة ومن أمثلة ما يطرح في هذا المجال أن الكمبيوتر يساعد التلاميذ على الاكتشاف بأنفسهم والاستمتاع بالتعليم وعدم السلبية بما يقوم به التلميذ من تفاعل ونشاط ومشاركة وأنه يساعد في التنسيق بين اليد والعين ويعمل على التعلم الفردي وفق المعدل ويشجع على التفكير ألابتكاري وقد قسم الفرجاني، عبد العظيم وظائف الكمبيوتر في التعليم إلى قسمين هما:*

1) استخدام الكمبيوتر في الإدارة التعليمية. (1_ (CMI
2) استخدام الكمبيوتر كمساعد في عملية التدريس. (2_ (CAI

29 - الحاسب الآلي في التربية2/3

هناك العديد من النظم التي يقدمها الكمبيوتر نوجزها فيما يلي:

1) نظم الحوار:

وهي نظم قائمة على إستراتيجية إرشادية كالمعلم الخصوصي، تعتمد على تقديم المعلومات عن طريق تبادل الحوار بين التلميذ والكمبيوتر فالبرنامج يطرح السؤال والتلميذ يجيب والكمبيوتر يصحح الاستجابات الصحيحة وقد قدم هذه الطريقة كاربونيل عام 1970م بالغة الإنجليزية وأطلق عليها إستراتيجيات التدريس الفردي.

2) أسلوب حل المشكلة:

اشتقت هذه الطريقة من نظرية بياجيه وأبحاث الذكاء الاصطناعي وقدمها بابرت 1973م وتعتمد على اعتبار الكمبيوتر وسيطاً لعرض البرنامج الذي يشارك فيه التلميذ متطلبا درجة عالية من المهارة، وغالبا

ما يقدم بلغة اللوجو والكمبيوتر يقدم للتلميذ مثالا يحتذي به ليتجنب الخطأ ويشترك التلميذ بمحاولات في كتابة البرنامج ويمكن استخدام هذه الطريقة ابتداء من عمر 12 عاما.

3) النماذج الرياضية:

هذه الطريقة محاولة لاستخدام أسلوب المعالجة الإحصائية والنظريات الرياضية في عملية التعلم ولا يشترط أن يكون التعلم هنا في مادة الرياضيات، فمن الممكن أن يكون تعلم مفردات اللغة بطريقة رياضية.

إن تطبيق هذه الطريقة يعتمد على إظهار المثير والاستجابة مقترنين على طريقة تداعي الاستجابات المرتبطة، وقد قدم لوبش وتشاينج 1974م نموذجا في حالات متتابعة وكل حالة تمثلها ثلاث كلمات مرتبطة بتعلم سابق كان قابلا للنسيان،

وأشارا إلى بناء النموذج ينبغي أن يكون على مدى معرفتنا وتوقعنا لمعلومات التلميذ وأسلوبه الخاص في التعلم وأكد على ضرورة ردود الأفعال المتوقعة قبل بناء النموذج ثم تحديد مفردات اللغة المطلوب تعلمها وتصنيفها وتحديد عدد الكلمات المطلوب تعلمها في كل جلسة، وكل هذا يسبق بناء النموذج الذي يتأثر شكله وطريقته بهذه العوامل.

4) الكمبيوتر كمساعد في التعلم:

استخدام الكمبيوتر كمساعد في التعليم اعتمد على تقديم بعض التدريبات والتمارين والممارسات التي تتطلب وظائف قياسية مختلفة للإجابة عن الأسئلة الوارد بها وكذلك عن أسئلة التلميذ نفسه فالهدف الرئيسي هو تكوين مهارة التلميذ عن طريق تدريبه المستمر على أمثلة جديدة يمارس حلها وبالتالي يصل إلى إتقان التعلم ولقد استخدم بالمروأولد هوفت 1975م الكمبيوتر كمساعد في التعليم بهذا الغرض، فيتم التعليم بطريقة ما و يقوم الكمبيوتر بتقديم برامج إتقان التعليم ومن أهم الخطط التي قدمت كما ذكرها الفرجاني، عبد العظيم، في مجال الكمبيوتر المساعد في التعليم كما يلي:

مشروع ربط الكمبيوتر بالتلفزيون.

- مشروع تشغيل التدريس أوتوماتيكيا.
- طريقة المحاكاة (simulation).
- البرمجة الخطية والمتفرعة.

بعض برمجيات الكمبيوتر ومجالات استخدامها في التعليم :

من أهم البرمجيات المستخدمة في مجال التعليم :

1 - برنامج(MS-WIN- WORD)

يعد هذا البرنامج من أكثر البرامج استخداماً لمعالجة النصوص في المؤسسات التعليمية ومكن للمعلم استخدام هذا البرنامج في جميع التخصصات التعليمية وأهمية البرنامج في كونه يعمل على إكساب المهارات التالية : (الطباعة _ تنسيق النصوص _ تنمية القدرة على التفكير الإبداعي في الكتابة) وغيرها من المهارات التي تفيدهم في الحياة العملية.

2 برنامج (MS-EXCEL)

يستخدم في البيانات المجدولة ويستخدم في تعليم دورات التقنية الإحصائية ، والحروف الميكانيكية والمواد التجارية ويمكن عن طريقه يتم عمل الرسومات البيانية

3 - برنامج (MS-ACCESS)

يستخدم لقواعد البيانات ،وإعداد الملفات ، وتنظيم المعلومات فيها واسترجاعها واستخراجها

4 - برنامج(AUTO CAD)

يستخدم في عمل الرسم الهندسي والخرائط وهذا البرنامج يسهل إنتاج رسومات معقدة ذات إبعاد مختلفة ويكسب المتعلم مهارة الإسقاط والرسومات الهندسية بشكل مجسم من الداخل .

5 - برنامج (3 D-STUDIO)

يستخدم لعمل الرسومات المتحركة في حال الرسم الهندسي المعماري ولعمل تصاميم إبداعية متعددة وعرضها .

6 - برنامج(CORAL DRAW)

يستخدم لأغراض الرسم اليدوي حيث يتيح للمتعلم تغيير الشكل والأبعاد والحجم والألوان . ويستخدم لخدمة الأعمال الفنية من ديكور وتصاميم داخلية وتصميم الأزياء .

عند عمل برنامج تعليمي يجب مراعاة الأمور التالية :

1 - وضوح تعليمات استخدام البرنامج .

2 - توافق محتوى البرنامج مع الأهداف المحددة .

3 - تسلسل المحتوى منطقياً ونفسياً .

4 - وضوح كتابة النص (المحتوى) وتقسيمه إلى فقرات بشكل مناسب .

5 - توافق المعلومات التي تقدم مع المهارات المتعلمة من خلال البرنامج .

6 - أن يخلق البرنامج تفاعلاً نشطاً بين المتعلم والبرنامج ويقدم التعزيز من خلاله .

7 - أن يكون البرنامج مرنا (متشعب المسارات) بحيث يسمح للمتعلم بالانتقال من نقطة إلى أخرى بسهولة ضمن البرنامج .

ولقد بين الفار، إبراهيم عبد الوكيل (ولقد ثبت لمعظم مستخدمي الحواسب بالتجربة العملية في كثير من الدول المتقدمة أن التعليم بالحاسوب - إذا ما استخدم في المكان المناسب وفي الوقت المناسب - يمكن أن يحقق نتائج ممتازة في غرفة الصف. وهذا بدوره يتضمن تدريب المعلمين على الاستخدام لأمثل لهذه

التقنية حتى يمكنهم تقرير الخطة المناسبة والمكان الملائم والزمن المطلوب للوصول بالمعلمين والطلاب على حد سواء إلى إتقان المهارات والحقائق العلمية والمفاهيم المتضمنة.

الدواعي التربوية للكمبيوتر :

فيما يلي أهم الدواعي التربوية لاستخدام الحاسوب كما ذكرها " الفار، إبراهيم عبد الوكيل :"

وتضخم المواد التعليمية .

عجز الوسائل التقليدية .

المحاكاة.(simulation)

التعليم التفاعلي .

زيادة فاعلية التعليم .

مصدر من مصادر المعلومات .

معيناً لدراسة المواد المختلفة .

التدريب لاكتساب المهارة و التعليم الفردي والتعاوني .

عرض التجارب المخبارية و لأغراض البحوث العلمية.

تعليم الندرة (مثال مقررات ميكانيكا الكم، وعلم الأوبئة)

التكامل بين أنظمة العرض الأخرى وذلك عن طريق التحكم في إدارة وتشغيل الأجهزة .

تقنية معالجة الكلمات (تحرير النصوص).

موضوعات القراءة والحفظ .

بنوك الاختبارات (صياغة نماذج مختلفة للاختبارات) .

الإبداع الفني (الرسم والتصميم وغيرها)

الإبداع الموسيقي (تعليم النظريات الموسيقية) .

أداة كشف وإبداع (التحكم والإتقان السلوكي) .

تنمية مهارات حل المشكلات.

التدريس والتعلم عن بعد .

مشكلة ضعف المعلمين .

يستخدم في الألعاب التربوية .

مساعد في تعليم المعوقين,

30 - الحاسب الآلي في التربية3/3

لماذا استخدام الكمبيوتر في التعليم ؟

حرية إعادة نشرها بتصرف

الوظائف الأساسية للكمبيوتر التعليمي هي :

1 - تصميم برامج تعليمية متطورة لتحقيق أهداف تعليمية وسلوكية.

2 - اختصار الزمن وتقليل الجهد على المعلم والمتعلم .

3 - تعدد المصادر المعرفية لتعدد البرامج التي يمكن أن يقدمها الجهاز لطالب واحد أو لعدة طلاب للتعليم بطريقة الاستنتاج .

4 - القدرة على خزن المعارف بكميات غير محددة وسرعة استعادتها مع ضمان الدقة في المادة المطروحة .

5 - عملية التعلم ووجود عنصري الصح والخطأ ((التعزيز)) أمام المتعلم أسلوب جيد للتقويم الذاتي .

6 - تنوع الأساليب في تقديم المعلومات وتقويمها .

7 - ملاءمة كل برنامج لمجموعة من الطلبة ولمادة تعليمية معينة .

8 - تنظيم عملية التفكير المنظم الإبداعي لدى المتعلم .

9 - تفريد عملية التعليم – عن طريق التعلم الذاتي .

الكمبيوتر وعملية التعليم والتعلم :

نتيجة الإدارة المتعددة الناجحة التي يؤديها الكمبيوتر للمؤسسات العامة والخاصة تم إخضاع الكمبيوتر للعمل التربوي والتعلمي في المجالات التالية :

أولاً: التعلم الذاتي عن طريق التعليم المبرمج لمواد المنهاج والنشطات التعليمية المنهجية المختلفة .

ثانياً: إجراء الأعمال الفنية للمؤسسات التعليمية كالمدارس والجامعات .

ثالثاً: تنسيق العمل الإداري بالمؤسسات التعليمية .

ففي التعلم الذاتي، يشكل الكمبيوتر مصدراً خصباً من مصادر التعلم كالكتاب والأشرطة المسجلة والأفلام التعليمية التلفزيونية وأشرطة الفيديو وغيرها من الأجهزة والمواد التعليمية .

وعندما يتقن المتعلم التعامل مع جهاز الكمبيوتر ويتعرف على طرق التعلم من خلاله فإنه يجد في برامجه المعدة إعداد فنياً محتوى معرفياً منظماً لمواضيع عملية وإنسانية مع طريقة التعامل مع كل برنامج، في ظل التعلم عن طريق الاستنساخ مع الصح والخطأ والتعزيز والتقويم الذاتي، حيث تكون النتيجة تعلماً واستيعاباً بفهم للمادة التعليمية المجلة "" برنامج الكمبيوتر ."".

كما يستطيع الطالب حل التمرينات المبرمجة مسبقاً من قبل المدرس حيث يتعرف على طرق حلها ونتائجها المودعة، بجانب هذا كله توجد البرامج الترفيهية وألعاب التسلية التي تتوفر في الأسواق التجارية . وتتم عمليات التعلم من خلال الكمبيوتر بوقت أقصر وبجهد أقل وبنتائج صحيحة، وقد استطاع هذا الدور الفعال للكمبيوتر مقابلة المشكلات المتعددة في المؤسسات التعليمية كنقص المواد التعليمية والعجز في المدرسين المؤهلين كما جاء تلبية للتطور التقني الذي أخذ يسود العالم ويسهم في تطوير الحياة وتحسين أساليب العمل .

إرشادات عند التعليم بمساعدة الكمبيوتر :

البرنامج التعليمي عبارة عن سلسلة من عدة نقاط تم تصميمها بعناية فائقة بحيث تقود الطالب إلى إتقان أحد الموضوعات بأقل وقت من الأخطاء قبل البدء في استخدام البرنامج على المستخدم إتباع الإرشادات التالية :

1 - توضيح الأهداف التعليمية المراد تحقيها من البرنامج .

2 - إخبار الطلبة عن المدة الزمنية المتاحة للتعلم على الكمبيوتر .

3 - تزويد الطلبة بأهم المفاهيم أو الخبرات التي يلزم التركيز عليها وتحصيلها في أثناء التعلم .

4 - شرح الخطوات التي على الطالب إتباعها لإنجاز ذلك البرنامج وتحديد المواد والوسائل كافة، التي يمكن للطالب الاستعانة بها لإنهاء دراسة البرنامج .

5 - تعريف الطلبة بكيفية تقويم تحصيلهم لأنواع التعليم المطلوب .

6 - تحديد الأنشطة التي سيقوم بها الطالب بعد انتهائه من تعلم البرنامج .

7 - تسليم كل طالب النسخة المناسبة للبرنامج ، وإخباره عن الجهاز الذي يستخدمه

8 - عند البدء باستخدام الكمبيوتر يقوم الطالب بعدة استجابات للدخول إلى البرنامج ، بعدها يدخل الكمبيوتر في حوار مع المتعلم الذي يستعمل هذا البرنامج حيث يقوم بطرح أسئلة أو مشكلات على الطالب الذي يقوم بدوره بالإجابة عن كل سؤال أو مشكلة مطروحة .

<u>فوائد الكمبيوتر التعليمي ومميزاته :</u>

يسمح الكمبيوتر التعليمي للطلبة بالتعلم بحسب سرعتهم .

إن الوقت الذي يمكن أن يستغرقه المتعلم في عملية التعلم أقل في هذه الطريقة منه في الطرق التقليدية الأخرى.

إن الاستجابة الجيدة للمتعلم يقابلها تعزيز، وتشجيع من قبل الحاسوب .

إنه صبور، ويستطيع التلاميذ الضعاف استعمال البرنامج التعليمي مرات ومرات دون ملل يمكن الطلبة الضعاف من تصحيح أخطائهم دون الشعور بالخجل من زملائهم .

إنه يوفر الألوان والموسيقى والصور المتحركة مما يجعل عملية التعلم أكثر متعة .

إن الحاسوب يمكن أن يوفر تعلما جيدا للطلبة بغض النظر عن توافر المعلم أو عدمه وفي أي وقت يشاءون وفي أي موقع .

<u>عيوب الكمبيوتر التعليمي ومساوئه :</u>

إن التعليم بالكمبيوتر ما يزال عملية مكلفة ولابد من الأخذ بعين الاعتبار تكاليف التعليم عن طريق الكمبيوتر موازنة بالفوائد التي يمكن أن نجنيها منه وذلك من ناحية التعليم والتدريب فقد تصبح عملية صيانة أجهزة الحاسوب مشكلة، وبخاصة إذا ما تعرضت هذه الأجهزة للاستعمال الدائم .

يوجد نقص كبير بالنسبة لتوافر البرامج التعليمية ذات المستوى الرفيع والتي يمكن عمل نسخ منها دون أخذ الموافقة المسبقة من أصحابها الشرعيين بالإضافة إلى النقص البرامج الملائمة للمناهج العربية .

إن البرامج التعليمية التي تم تصميمها لكي تستعمل مع نوع ما من الأجهزة الحاسوبية لا يمكن استعمالها مع أجهزة حاسوبية أخرى .

إن عملية تصميم البرامج التعليمية ليست بالعملية فمثلاً: درس تعليمي مدته نصف ساعة يحتاج إلى أكثر من خمسين ساعة عمل .

الخاتمـــــــة :

من اللمحة السريعة عن الكمبيوتر واستخداماته التعليمية يتضح أن الكمبيوتر المساعد في التعليم هو النظام الأكثر وجوداً في التعليم حتى الآن وبرغم كل الجهود التي بذلت والميزانيات الضخمة التي أنفقت فما تزال البرامج الكاملة لتطوير التعليم وتفريده في خطواته الأولى ويتضح أيضاً أن الكمبيوتر المساعد في التعليم اعتمد على تكامل الوسائل التعليمية الأخرى .

وتعدد مجالات استخدام الكمبيوتر في العملية التعليمية حيث يمكن استخدامه كهدف تعليمي أو أداء أو كعامل مساعد في العملية التعليمية أو كمساعد في الإدارة التعليمية وهنا طرحنا الكمبيوتر كمساعد في التعليم . أن برامج الكمبيوتر المساعد في التعليم بالرغم من أنها بدأت في الستينات إلا أنه لا توجد البرامج المتخصصة في المقررات التي يمكن الاعتماد عليها لتنتشر على نطاق واسع ومن هنا فإما أن نلجأ إلى البرامج الخاصة أو نبدأ بإدخال الكمبيوتر في الجوانب الإدارية فالكمبيوتر بالحالة الراهنة يمكن أن يسهم بفاعلية في الإدارة التعليمية وتطويرها مثل نظم المتابعة وإعداد الجداول والإحصاءات والامتحانات ورصد الخط البياني لتقدم المؤسسة والتنبؤ بحاجات المستقبل وغيرها. وتكون هذه نقطة بداية وانطلاق لإدخال الكمبيوتر في مجال التعليم .

31 - الخجل

إبنى خجول فما العمل..؟ إبنتي لا تلعب مع صديقاتها؟ ولدي يختبىء اذا جاءنا ضيوف؟؟

كثير ما يعاني الاهل من خجل ابناءهم ..دعونا نتعرف على اسبابه و اعراضه وكيفية التخلص منه؟؟؟

الخجل :هو نوع من القلق الاجتماعي يؤدي لحدوث مشاعر بين القلق والتوتر ...

**** أعراضـــه:**

- قلة الكلام بحضور الغرباء.
- عدم القدرة على التعامل مع الاقران.
- شعور بالقلق والضيق عند الحديث
- منزوي ومنطوي على نفسه
- احمرار الوجه
- شعور بالنقص
- تلعثم وارتباك
- لا ينظر لمن يتكلم معه

- زيادة في نبضات القلب

- تعرق وارتجاف في اليدين

**** أسبابه:**

- وراثة

- عدم الاعتياد على الاختلاط

- الحالة المادية:كالملابس الرثة وقلة المصروف

- الخوف الزائد:خوف الاهل على الابناء من أي اذى او خطر ومنعهم من اللعب والرحلات.

- التدليل الزائد: وعدم اعطاء الطفل اعمال يمكن ان يقوم بها

-وجود عاهات اوضعف بالنطق او السمع.

**** العلاج:**

- اعطاءه اعمال تناسب قدراته

- تدريبه على الشجاعة كأن يلقى قصيدة امام الاهل.

- توفير جو مريح نفسيا من الحب والحنان

- عدم نقدهم امام الاخرين.

- ممكن ان يكون هناك تدريب امام المراة كأن يتدرب على محادثة غيرة وينظر لنفسه بالمراة.

ملاحظة : قد يكون الخجل بدرجة كبيرة قبل دخول المدرسة لكنه يتلاشى بعد الدخول للمدرسة...

32 - التعلم

التعلم : عملية اكتساب لسلوك أو تصرف معين (حركات ، معارف، مواقف، مهارات، كفايات...)

و يتم هذا الاكتساب في وضعية محددة و من خلال تفاعل بين المتعلم و الموضوع الخاص بالتعلم

كل فرد متعلم يخضع لشروط محددة منها :

ذات المتعلم : فالفرد المتعلم كذات هو شخصية تتكون من مجموعة من الاستعدادات و القدرات الذهنية و الوجدانية و الاجتماعية أو الثقافية

موضوع التعلم : هو كل ما يمكن أن يكتسبه في وضعية و شروط معينة و يتخذ هذا الموضوع أشكالا و أنواعا مختلفة ك الأفكار و التصورات أو المواقف و الحركات و المهارات

الوضعية التعليمية : تشكل الإطار أو السياق العام الذي يتم فيه فعل المتعلم

فترات التعلم :

مرحلة الاتصال بالموضوع :

تتم ضمن إطار وضعية تعليمية تعلمية منظمة بشكل يثير اهتمام المتعلم و يشد انتباهه حيث يحرص المدرس على إثارة اهتمام و انتباه المتعلم إزاء موضوع التعلم قبل الانتقال إلى المرحلة الموالية من صيرورة التعلم

ولتحقيق هذه الفترة المرتبطة باتصال الفرد بموضوع التعلم لابد من توفير مجموعة من الشروط الضرورية و التي تتلخص في :

التحفيز :

هي حالة اهتمام الفرد بموضوع معين، بحيث كلما ارتفعت درجة هذا الاهتمام، ارتفع الإقبال على هذا الموضوع و اجتهد المتعلم في طلبه، و كلما ضعف هذا الاهتمام، كلما انخفض و تقلص ذلك الطلب. و سواء كان مصدر التحفيز داخليا أو خارجيا و سواء كانت درجته عالية أو منخفضة، فإن عملية خلق حالة التحفيز ترتبط ارتباطا قويا بحاجات المتعلم المتنوعة، وبمدى قوة العلاقة بين تلك الحاجات و موضوع التعلم، دلك أن الفرد لا يقبل على موضوع ما إلا إذا كان هذا الموضوع يلبي حاجة ملحة لديه. و لذلك فإن عملية التمكن من القيام بتحفيز ملائم للمتعلم إزاء الموضوع الذي نسعى إلى اكتسابه، تتطلب أن نكون ملمين بأهم الحاجات المختلفة عند المتعلم ككائن بشري، مع العمل على تكييف طبيعة الموضوع مع تلك الحاجات

و في ما يلي جرد لأهم الحاجات الضرورية :

حاجات حيوية :

الحاجة إلى الغذاء

الحاجة إلى الصحة

الحاجة إلى الدفاع عن النفس

الحاجة الجنسية

حاجات نفسية اجتماعية :

الحاجة إلى العطف و الحنان

الحاجة إلى تأكيد الذات

الحاجة إلى التقدير و الاعتراف

الحاجة إلى التواصل

الحاجة إلى الحركة و العمل

الحاجة إلى الاكتمال

الحاجة إلى الكفاءة

الحاجة إلى تحيين الذات

الحاجة إلى السلطة

الحاجة إلى الانتماء إلى للجماعة

الحاجة إلى الاستقلالية

الحاجة إلى الاستمرارية

<u>**المواصفات السلوكية لحالة التحفيز :**</u>

سلوكات التعاون :

يمكن رصد محورين من التعاون :

في علاقة المتعلم مع المدرس :

أن يتقبل المتعلم ما يصدر عن المدرس من توجيهات و إرشادات

أن يستوضح المتعلم المدرس معلومات و توجيهات

أن يطلب من المدرس معلومات و توجيهات

أن يعرض ما أنجزه من أعمال على المدرس قصد التوجيه

أن يتفادى القيام بتصرفات من شأنها عرقلة السير العادي للعمل

في علاقة المتعلم مع الزملاء :

أن يتقبل العمل مع زملائه

أن يستمع باهتمام إلى آراء زملائه

أن يبدي رأيه لزملائه

أن يقوم بالأدوار المسندة إليه داخل الجماعة

أن يلتزم قواعد السلوك المتفق عليها داخل الجماعة

أن يبدي مواقف إيجابية إزاء أفراد الجماعة

أن يتقبل توجيهات و انتقادات الجماعة

أن يقدم المساعدة و العون لمن يحتاج إليهما من الزملاء

<u>**سلوكات الاستمرارية :**</u>

يمكن تعرف سلوكات الاستمرارية من خلال مؤشرات المواصفات التالية :

أن يواصل المتعلم العمل رغم وجود عراقيل و صعوبات

أن تستمر رغبته في التعلم رغم الفواصل الزمنية التي تفصل بين المقاطع التعليمية المتعددة

أن يواصل العمل المسند إليه في غياب المراقبة المباشرة للمدرس

<u>**سلوكات بذل الجهود الإضافية :**</u>

تبرز هذه السلوكات الرغبة الملحة للمتعلم في الموضوع الذي يكون هدف التعلم و من بينها :

أن ينجز المتعلم الأعمال المسندة إليه خارج الوضعية التعليمية

أن يجلب معلومات و أفكار إضافية حول الموضوع دون أن يكلف بذلك

أن يعبئ جل طاقاته لإنجاز أعمال و مهام مرتبطة بالتعلم

أن يعمل على استكمال معلوماته و معارفه حول موضوع التعلم

سلوكات الارتياح و المتعة :

تمثل سلوكات الارتياح و المتعة مرتبة عالية داخل هرمية التحفيز و الانتباه و من أهم المؤشرات على ذلك :

أن يعبر المتعلم بوسائل متنوعة عن حبه للعمل أثناء تعلمه

أن يبدي إعجابه بموضوع التعلم

أن يتطوع للقيام بأنشطة و أعمال مرتبطة بالتعلم

أن تظهر على ملامحه مؤشرات الارتياح و الانشراح

سلوكات التقبل :

تحدد سلوكات التقبل درجة التحفيز و تبرز في نفس الوقت مدى تحول هذا التحفيز إلى سلوك من سلوكات المتعلم و في ما يلي بعض المؤشرات الدالة على هذه المواصفات

أن ينجز المتعلم الأنشطة التعليمية التعلمية دون مراقبة خارجية

أن يواصل البحث في موضوع التعلم بمفرده

أن يعمل على التعرف على الثغرات المتعلقة بتعلمه الخاص

أن يبدي رغبته في سد الثغرات الخاصة بالتعلم

أن يبدي إرادته الخاصة تجاه موضوع التعلم

إن عدم تحقق حالة التحفيز ينتج عنه بالضرورة عدم تحقق التعلم

الانتباه :

الانتباه عملية مشروطة بعملية سابقة هي عملية التحفيز و يعتبران شرطا أساسيا لإنجاز الفترة الأولى من التعلم و جعل المتعلم في اتصال بالموضوع و يمكن تلخيص تعريفه في أنه

الاهتمام بالشيء أو بالوضعية

انتقاء المعلومات

توجيه الإدراك

إدخال إلى الوعي مثيرات و إقصاء غيرها

محددات الانتباه : تشكل هذه العملية نوعا من التفاعل بين الفرد أو الذات و المثير أو الموضوع، و بذلك تكون مشروطة بشكلين من المحددات الأساسية محددات تتعلق بالفرد وأخرى ترتبط بالمثير أو الموضوع

المحددات المتعلقة بالفرد : هناك أربع مستويات من المحددات الشخصية لعملية الانتباه

مستوى الغرائز : حيث أن الدوافع و الغرائز و المحفزات الأولية أو الطبيعية تعتبر عوامل أساسية في توجيه الانتباه، وهذه العوامل تميل إلى المحافظة على مستوى انتباهنا لموضوع معين، كلما بقيت هذه الغرائز لم تصل بعد إلى حالة الإشباع المتعلق بذلك الموضوع . وهذه العوامل المرتبطة بالدافعية قد تدخل في

مواجهة مع عوامل صادرة عن الوسط و المحيط مما يؤدي إلى تحويل الانتباه عن الموضوع الأصلي . كما أن القدرة على مواجهة تشتت الانتباه تعتمد على قوة أو ضعف الحاجات أو الدوافع أو الحوافز التي تتعلق بالموضوع

مستوى العادات : ذلك أن العناصر المألوفة و المتعلقة بعادات الفرد و بمجاله الثقافي، تشد انتباهه أكثر من العناصر التي تخرج عن هذه العادات

المستوى الاجتماعي : تؤثر المواقف أو الأدوار الاجتماعية في عملية توجيه الانتباه إلى بعض الموضوعات، فالطبيب و المدرس و بائع الأثريات كل منهم ينتبه إلى ما يهمه داخل مجال معين تبعا لنشاطه المهني ودوره الاجتماعي

المستوى الفيزيولوجي : حيث أن نضج الجهاز العصبي يؤثر على مستوى الانتباه، ذلك أن الطفل على سبيل المثال لا يستطيع تركيز انتباهه على موضوع معين لمدة طويلة نظرا لعدم اكتمال نموه و نضج جهازه العصبي. وقد يؤدي ضعف أو اضطراب الجهاز العصبي إلى ضعف مستوى ودرجة الانتباه

محددات متعلقة بالمحيط : وهي المحددات المرتبطة بالموضوع وبما يحيط به من العناصر الأخرى المكونة لبنية المجال الخارجي والتي تؤثر على الانتباه

العوامل التي تجدب الانتباه : وهي في معظمها مرتبطة بالجانب الإدراكي الحسي، ومنها : حجم الموضوع، وموقعه (مسافة صغيرة وحجم أصغر فإدراك الموضوع يكون مضخما - مسافة تتعدى 4 أمتار وكبر الحجم يصبح الإدراك ضعيفا) وحركته والكثافة، والشكل واللون، والمدة، والتكرار، والحدة، ودرجة بروز الموضوع، وتميزه... فكل هذه العوامل متآلفة فيما بينها بطريقة ما تساعد على جدب انتباه الفرد في وضعية معينة

العوامل التي تساعد على استمرارية الانتباه : إن العوامل المتعلقة بجدب الانتباه لا تكفي لوحدها للحفاظ على استمرارية الانتباه لمدة معينة. فهناك عوامل أخرى تؤثر وتساعد على الاستمرارية، من بينها:

قابلية الموضوع للإدراك الحسي، وسهولة إدراكه كمثير

قابلية الموضوع للإدراك العقلي بحيث تكون دلالته أو معناه سهلة الإدراك أو الفهم

مثلا : صعوبة إدراك الأفكار المجردة لدى الطفل الصغير. الأشياء المرتبطة بثقافات مغايرة، أو الموضوعات الغامضة و المفتقدة لعامل المعنى و الدلالة

الرتابة : إذا طالت مدة الانتباه أكثر من 20 دقيقة دون أن يحدث أي تنوع في الوضعية فإن مستوى الانتباه يضعف ويفتر

مرحلة الاكتساب :

مرحلة القياس و التقويم :

33 - الخوف وتأثيراته السلبية وسبل معالجته

الشعور بالخوف هو حالة انفعالية داخلية وطبيعية موجودة لدى كل إنسان ، يسلك خلالها سلوكاً يبعده عن مصادر الأذى . فعندما نقف على سطح عمارة بدون سياج ، نجد أنفسنا ونحن نبتعد عن حافة السطح شعوراً منا بالخوف من السقوط ، وعندما نسمع ونحن نسير في طريق ما صوت إطلاق الرصاص فإننا نسرع إلى الاحتماء في مكان أمين خوفاً من الإصابة والموت ، وهكذا فالخوف طريقة وقائية تقي الإنسان من المخاطر ، وهذا هو شعور فطري لدى الإنسان ،وهو هام وضروري .

غير أن الخوف ذاته قد يكون غير طبيعي [مرضي] وضار جداً ، وهو يرتبط بشيء معين ، بصورة لا تتناسب مع حقيقة هذا الشيء في الواقع [أي أن الخوف يرتبط بشيء غير مخيف في طبيعته] ويدوم ذلك لفترة زمنية طويلة مسببا تجنب الطفل للشيء المخيف ، مما يعرضه لسوء التكيف الذي ينعكس بوضوح على سلوكه في صورة قصور وإحجام ، وقد يرتبط هذا الخوف بأي شيء واقعي ، أو حدث تخيلي ، كأن يخاف الطفل من المدرسة ،أو الامتحانات ،أو الخطأ أمام الآخرين، أو المناسبات الاجتماعية ، أو الطبيب والممرضة ، أو من فقدان أحد الوالدين أو كلاهما ، أو الظلام أو الرعد والبرق ، أو الأشباح والعفاريت ، وقد يصاحب الخوف لديهم نوبات من الهلع الحاد ، ويتمثل ذلك في [سرعة دقات القلب] و[سرعة التنفس] و[الدوار أو الغثيان] و [التعّرق الشديد] و[تكرار التبول والهزال] و[عدم السيطرة على النفس] ،وكل هذا قد يحدث فجأة وبشدة ،وبدون سابق إنذار .

وقد يسبب الخوف لأبنائنا مشاكل وخصالاً خطيرة معطلة لنموهم الطبيعي تسبب لهم الضرر الكبير والتي يمكن أن نلخصها بما يلي :

1- الانكماش والاكتئاب .

2 - التهتهة .

3 - عدم الجرأة .

4 - الحركات العصبية غير الطبيعية .

5 - القلق والنوم المضطرب .

6 - التبول اللاإرادي .

7 - الجبن .

8 - الحساسية الزائدة .

9 - الخجل .

10 - التشاؤم .

وفي هذه الأحوال ينبغي علينا نحن المربين ، أباء وأمهات ومعلمين ،أن نقوم بدورنا المطلوب لمعالجة هذه الظواهر لدى أبنائنا ، وعدم التأخر في معالجتها ،كي لا تتأصل لديهم وبالتالي تصبح معالجتها أمراً عسيراً ، ويكون لها تأثيراً سيئاً جداً على شخصيتهم وسلوكهم . ومستقبلهم .

إن مما يثير الخوف في نفوس أبنائنا هو خوف الكبار ، فعندما يرى الصغير أباه ،أو أمه ،أو معلمه يخافون من أمر ما فإنه يشعر تلقائياً بهذا الخوف ، فلو فرضنا على سبيل المثال أن أفعى قد ظهرت في فناء المدرسة أو البيت واضطرب المعلم أو الأب وركض خائفاً منها فإن من الطبيعي أن نجد الأطفال يضطربون ويهربون رعباً وفزعاً مما يركّز في نفوسهم الخوف لأتفه الأسباب .

ومما يثير الخوف أيضاً في نفوس الأطفال الحرص والقلق الشديد الذي يبديه الكبار عليهم ، فعندما يتعرض الطفل لأبسط الحوادث التي تقع له ، كأن يسقط على الأرض مثلاً ، فليس جديراً بنا أن نضطرب ونبدي علامات القلق عليه ، بل علينا أن نكون هادئين في تصرفنا ،رافعين لمعنوياته ، ومخففين من اثر السقوط عليه ، وإفهامه أنه بطل وشجاع وقوي ...الخ، حيث أن لهذه الكلمات تأثير نفسي كبير على شخصية الطفل .

كما أن النزاع والخصام بين الآباء والأمهات في البيت أمام الأبناء يخلق الخوف عندهم ، ويسبب لهم الاضطراب العصبي . وهناك الكثير من الآباء والأمهات والمعلمين يلجئون إلى التخويفكأسلوب في تربية الأبناء وهم يدّعون أنهم قد تمكنوا من أن يجعلوا سلوكهم ينتظم ويتحسن . غير أن الحقيقة التي ينبغي أن لا تغيب عن بالهم هي أن هذا السلوك ليس حقيقياً أولاً ، وليس تلقائياً وذاتياً ثانياً ، وهو بالتالي لن يدوم أبداً

إن هذه الأساليب التي يلجأ إليها الكثير من الآباء والأمهات والمعلمين تؤدي إلى إحدى نتيجتين :

1- عدم إقلاع الأبناء عن فعل معين رغم تخويفهم بعقاب ما ثم لا يوقع ذلك العقاب ، فعند ذلك يحس الأبناء بضعف المعلم أو الأب أو الأم، وبالتالي يضعف تأثيرهم بنظر الأبناء .

أما إذا لجأ المربي إلى العقاب فعلاً ،وهو أسلوب خاطئ بكل تأكيد ، فإن الطفل حتى وإن توقف عن ذلك السلوك فإن هذا التوقف لن يكون دائمي أبداً ، ولابد أن يزول بزوال المؤثر [العقاب] ،لأن هذا التوقف جاء ليس عن طريق القناعة ،بل بطريقة قسرية .

2- خضوع الأبناء ،وهذا الخضوع يخلق فيهم حالة من الانكماش تجعلهم مشلولي النشاط ، جبناء خاضعين دون قناعة،فاقدي،أو ضعيفي الشخصية ،وكلتا النتيجتين تعودان عليهم بالضرر البليغ .

كيف نزيل الخوف عند الأبناء ؟

إن باستطاعتنا أن نعمل على إزالة اثر الخوف غير الطبيعي لدى أبنائنا باتباع ما يأتي :

1 ـ منع الاستثارة للخوف ، وذلك بالابتعاد عن كل ما من شأنه أن يسبب الخوف عندهم ، مع الحرص على التمييز بين التحذير من الأخطار التي يمكن أن تتهددهم من بعض الأفعال والتصرفات ، وبين الاستثارة للخوف غير الطبيعي الذي ينعكس سلباً على سلوكهم ويؤصل الخوف في نفوسهم

2- توضيح المخاوف الغريبة لدى الأطفال ، وتقريبها من إدراكهم ، وربطها بأمور سارة ، فالطفل الذي يخاف القطة على سبيل المثال يمكننا أن ندعه يربيها في البيت ، والطفل الذي يخاف الحيوانات الكبيرة كالجمل والحصان يمكن تقريبه من هذه الحيوانات الأليفة بمعيتنا ، والطفل الذي يخاف الغرق في الماء ينبغي أن نعلمه السباحة مبكراً سواء كان بإرشادنا المباشر أو من قبل متخصصين في تعليم السباحة

3 ـ تجنب استخدام أساليب العنف لحل المشكلات التي تجابهنا في تربية الأبناء، واللجوء إلى الإقناع كأسلوب أمثل لا بديل عنه لجعل سلوكهم ذاتياً وليس عن طريق الإكراه والذي يزول بزوال المؤثر .

4 ـ تجنب الخصام بين الوالدين أمام أبنائهم ، ومحاولة حل المشاكل بينهما بعيداً عن أنظارهم وذلك لما للخصام بين الوالدين من تأثير سلبي على سلوك الأبناء حيث يرسخ لديهم الشعور الدائمي بالخوف .

5 ـ العمل على تشجيع وترسيخ الشجاعة الأدبية لدى الأبناء ، وفسح المجال لهم واسعاً للتعبير عما يريدون قوله ، وإتاحة الفرصة لهم للمشاركة في الحديث في الشؤون العامة مع توجيههم وتدريبهم على أسلوب المخاطبة والاستماع ،وأخذ دورهم في الحديث وعدم مقاطعة الآخرين .

34 - الرغبة والمعرفة

تكثر مواضيع الرغبة وتتعدد، وهي فريدة في حد ذاتها. كما أنها قوة وتأكيد وإثبات وحضور، قوة حاضرة وقوة محدودة. إنها أساسية لكونها تشكل ماهية الإنسان حتى تستمر كينونته. وتذكرنا J.Beillerot أن الرغبة طموح أولي première Aspiration، وهذا ما يجعلها لا نهائية. كما يؤكد سارتر Sartre أن معناها هو تطلع الفرد إلى أن يصير إلها Dieu. وهكذا تثبت رغبة الإنسان نزوعه وتطلعه إلى تفعيل كينونته (Lacan, 1966).

وتضيف J.Beillerot: "إن الرغبة هي السبب، وليس الموضوع هو الذي يسبب الرغبة (Beillerot, 1996). وإذا كانت الرغبة هي المعطى الأساس، وإذا كانت تعرف باعتبارها كذلك وليس انطلاقا من موضوعها، فإنها لا يمكن أن توجد إلا في شكل رغبة في...، إذ ليست هناك رغبة بدون موضوعها. وفي نهاية التحليل، فإن الرغبة تكون في الآخر، إنها من منظور هيجل Hegel رغبة الذات في اعتراف الآخر بها ورغبته فيها. كما أنها من منظور روني جيرار René Girard رغبة في رغبة الآخر فينا، إذ لا يمكنني الاستيلاء على كينونة الآخر إلا من خلال استيلائي على رغبته. إن الغير هو هدف الرغبة، إنه دائما الآخر، ولا تقوم الرغبة إلا على رغبة أخرى، إذ أنها ترمي إلى ما يشكل رغبة لدى الآخر. وفي نهاية المطاف، فإن جوهر رغبتي هو رغبة في أن يتم الاعتراف بالقيمة التي أمثلها وممارستها من قبل الآخر. وهكذا تعني الرغبة أنه يجب أن يكون الغير آخر بالنسبة إلي وأكون نفس الشيء بالنسبة إليه. وبعبارة أخرى، يجب أن يكون الآخر ذاتا حرة حتى يكون لكلامه معنى أمام عيناي وفي مسمعي وذهني؛ وإلا فإنه لا يمكنني أبدا أن أكون آخر بالنسبة إليه، حيث إنه إذا لم يكن حرا سأصير أنا ذاتي موضوعا. فإذا لم يكن الغير حرا، وإذا كان مسيطرا عليه، فإنني لن أتأكد أبدا من حريتي الخاصة.

ليست الرغبة تحويلا لنزوة بيولوجية. إنها في الآن نفسه غياب الذات عن نفسها وحضورها في الآخر. فالذات الباحثة عن نفسها والمتفتحة على الآخر والمنفتحة على العالم هي التي تدرك المعنى وتمتلكه. وكل علاقة للذات بذاتها هي علاقة بالعالم وبالآخر. وكل علاقة للذات بالآخر هي علاقة بذاتها. وهذه العلاقة المزدوجة – التي هي بالفعل علاقة واحدة- هي علاقة بين الأنا والآخر في عالم نشترك فيه، عالم أوسع من علاقتنا ومتجاوز

لها. وتدخل هذه المسألة في إطار الأنثروبولوجيا، إذ تستمد، كل من الذات ورغبتها، معقوليتهما من خلال خصوصية الوضع البشري La condition humaine. فمن هنا يجب البدء، وهذا الوضع البشري هو ما يجعل من الإنسان الصغير ذاتا مرتبطة بالآخر وراغبة فيه ومشتركة في العالم مع ذوات أخرى، بل مغيرة له معها. إن هذا الوضع هو ما يفرض على الإنسان الصغير اكتساب العالم وبناء ذاته بنفسه ومن قبل الآخرين.

فمن خلال خصوصية الوضع البشري يكون الإنسان غائبا عن ذاته. إنه يحمل هذا الغياب في ذاته باعتباره رغبة في ما ينقصه. وهذه الرغبة التي هي دائما في العمق رغبة في الذات وفي ذلك الكائن الذي ينقصها، هي رغبة لا يمكن إشباعها، وذلك لأن الإشباع هو إعدام للإنسان باعتباره إنسانا.

ونتيجة خصوصية الوضع البشري، يكون الإنسان أيضا حاضرا خارج ذاته. إنه حاضر في هذا الآخر، الذي هو إنسان أيضا، والذي يسمح له بالملموس بالاستمرار في الحياة. وبما أن هذا الآخر هو وجه لما هو بشري، فهو موضوع الرغبة في أشكال معقدة. إنه موضوع حب، حيث إنه يشكل ما أحتاج إليه، كما أنه في الآن نفسه موضوع كراهية، إذ يشهد وجوده على أنني لست أبدا الكائن البشري المكتمل.

لكن الإنسان حاضر أيضا في صورة عالم Monde، عالم بشري سابق على وجود الطفل أنتجه النوع البشري خلال تاريخه في شكل بنيات وأدوات وعلاقات وكلمات ومفاهيم وآثار(Beillerot, 1996).

إن غياب الذات عن ذاتها وحضورها خارج ذاتها هو ما يحدد خصوصية وضعية الإنسان. هذه الوضعية التي تشكل الذات باعتبارها كذلك، كما أنها تحافظ على دينامية الرغبة وتغذيها. وهذا ما لا يمكن اختزاله في نزوة عضوية تبحث عن موضوع لها. لهذا فإن الذات لا تختزل ذاتها في رغبة وعلاقة بالآخر باعتباره شخصا، إنها أيضا جسد منخرط في عالم يصبح ضروريا عليه أن يعيش فيه ويفعل فيه وينتج فيه، ولو أن الاستجابة لهذه الضرورة ينجزها آخرون في المرحلة الأولى من حياة الطفل. لا يضاف العالم Monde ثانية إلى كون Univers توجد فيه الذات والآخر فقط متحدين ومنفصلين من خلال علاقة الرغبة. إن العالم كائن هنا، ومباشرة يأخذ فيه الآخر والغيرية أشكالا اجتماعية. وإذا كانت الرغبة هي البنية الأساسية للذات، فإنها دائما رغبة في...، الشيء الذي يحيل على غيرية تمتلك شكلا اجتماعيا، وذلك سواء تعلق الأمر بالآخر شخصيا أو بموضوع الرغبة.

تعني ولادة الطفل، دخوله هذه الوضعية البشرية condition humaine، أي دخوله تاريخا معينا، تاريخا خاصا بذات تنتمي إلى التاريخ الأوسع للنوع البشري. إنها تعني الدخول في مجموعة من العلاقات والتفاعلات مع أناس آخرين. كما أنها تعني دخول عالم يتم احتلال مواقع داخله (بما في ذلك المواقع الاجتماعية) ويجب أن يكون للإنسان نشاط فيه(Charlot, 1997).

وهكذا تعني الولادة الخضوع لضرورة التعلم من أجل بناء الذات لذاتها. وذلك كي يصير الطفل إنسانا متفردا يعيش ضمن مجموعة يشترك معها في قيم ويحتل ضمنها موقعا. ويغدو التعلم ضرورة من أجل العيش مع الآخرين الذين نشترك معهم في العالم. وكذا من أجل امتلاك جزء من العالم والمشاركة في بنائه الذي تم البدء فيه من قبل غيرنا الذين سبقونا إليه. يتعلم الطفل في سياق تاريخ هو في الآن نفسه تاريخه الشخصي،

وذلك من خلال كل ما يتميز به وينفرد به عن الآخرين، وكذا من خلال كل ما ينفلت منه في مجتمعه. تعني الولادة والتعلم الدخول في مجموعة من العلاقات والسيرارات التي تشكل نسق المعنى حيث يقال من أنا، وما هو العالم، ومن هم الآخرون (Charlot, 1997).

ويتبلور أيضا هذا النسق في الآن نفسه من خلال الحركة التي أبني بها ذاتي ويبنيني بها الآخرون. هذه الحركة التي هي طويلة ومعقدة ولا نهاية لها: إنها التربية.

التربية إنتاج الذات من قبل ذاتها، لكن ليست هذه العملية ممكنة إلا بواسطة الآخر ومساعدته لنا. التربية سيرورة يقوم من خلالها الطفل الذي يولد غير مكتمل ببناء ذاته باعتباره كائنا بشريا واجتماعيا ومتفردا singulier. فلا يمكن لأي كان أن يقوم بتربيتي إذا لم أكن موافقا على ذلك ولم أقم بمجهود شخصي لإنجازه. وتكون التربية مستحيلة عندما لا تقوم الذات التي يراد تربيتها باستثمار مجهوداتها في السيرورة التي تتعلم في سياقها. كما أنني لا أعرف تربية ذاتي إلا من خلال التبادل مع الآخرين ومع العالم وأتفاعل معهما. وتظل التربية مستحيلة عندما لا يجد الطفل في العالم ما يمكنه من بناء ذاته. وتفترض كل تربية رغبة فيها، حيث يشكل ذلك قوة دفع للحفاظ على استمرارية السيرورة التعلمية. لكن لا تكون هناك قوة دفع إلا عندما تكون هناك قوة جذب؛ فالرغبة هي دائما رغبة في...، ولا يمكن للطفل أن يقوم ببناء ذاته إلا لأن الآخر والعالم كائنان بشريان، وبالتالي فهما مرغوب فيهما من قبله.

إن الطفل هو في الآن نفسه "مادة أولية" وفاعل مباشر في سيرورة تربية ذاته، ولا يمكن للمربين إلا أن يكونوا فقط واضعي تصور ووسطاء. وبما أن الطفل يولد غير مكتمل، فهذا يقتضي منه القيام ببناء ذاته، لكنه لا يستطيع فعل ذلك إلا من داخله وفي داخله، إذ التربية هي إنتاج الذات من قبل ذاتها. وبما أنه لا يمكن للطفل أن يبني ذاته إلا من خلال امتلاكه لإنسانية خاصة en séppropriant une humanité خارجة عنه، فإن إنتاج الطفل لذاته يقتضي وساطة الآخر (Charlot, 1997).

إن ما تمت مقاربته هنا باعتباره علاقة ليس مجرد علاقة فحسب، بل إنه سيرورة تشتغل في الزمان وتحدث فيه، كما أنها تتطلب أنشطة. فلكي يكون هناك نشاط، يجب أن يتعبأ الطفل. ولكي يتعبأ الطفل، يجب أن تتضمن الوضعية المعروضة عليه معنى حتى يرغب فيها وينخرط فيها.

وعندما يتأمل المرء في مفهوم العلاقة بالمعرفة Rapport au savoir، فإن هذا المفهوم يحيله على مفهوم الرغبة فيها. فالذات وحدها هي التي تقيم علاقة بالمعرفة، كما أنه ليست هناك ذات بدون رغبة. لكن يجب الانتباه إلى أن هذه الرغبة هي رغبة في الآخر وفي العالم، بل إنها رغبة الذات في ذاتها. وليست الرغبة في المعرفة (أو التعلم) سوى شكل من أشكال الرغبة هاته، كما أنها تنبع من إحساس الذات بمتعة التعلم والمعرفة وتجريبهما. وهكذا فمن الخطأ البحث عن كيفية التقاء "النزوة" Pulsion "بموضوع" معين اسمه "المعرفة"، فتصير "رغبة في المعرفة". هناك دائما موضوع للرغبة، إنه الآخر أو العالم أو الذات نفسها. فالعلاقة Rapport هي التي تمتاز بالخصوصية، وليس موضوع العلاقة هو الذي يصير خصوصيا، إذ الرغبة

في العالم وفي الآخر وفي الذات نفسها هي التي تصير رغبة في التعلم وفي المعرفة، وليست الرغبة هي التي تلتقي بموضوع جديد اسمه "المعرفة" (Charlot, 1997).

لهذا يكتسي مفهوم "النزوة" أهمية كبيرة، إنه يستدعي أن تكون الذات دينامية Dynamisme لا يمكن اختزالها في مجموعة من العلاقات النفسية. بل إنه من الخطأ النظر إلى دينامية الذات باعتبارها نموا نفسيا واجتماعيا لنزوة عضوية. إنها استثمار تقوم به ذات متمتعة حقا بطاقة حيوية؛ استثمار يتم إسقاطه فورا، بفعل الشرط الأنثروبولوجي للإنسان، على العالم البشري. وهكذا تدرك الذات خاصياتها في العالم الخارجي وفي الآخر على وجه التحديد.

ويمكننا هذا التمييز، بين الذات باعتبارها مجموعة من العلاقات والذات باعتبارها دينامية الرغبة، من الإتيان بتحديدات إضافية للعلاقة بالمعرفة.

من الممكن تحديد الذات بكونها مجموعة منظمة من علاقات Ensemble organisé de relations، ينظر إليها السيكولوجيون باعتبارها شخصية، أو مجموعة من الأجهزة (الأنا، الهو، الأنا الأعلى)... لكن العلاقة Relation بالمعرفة هي ذاتها مجموعة منظمة من علاقات. وبدقة، إنه ليس من السليم القول إن للذات علاقة بالمعرفة. فالعلاقة بالمعرفة هي الذات نفسها، وذلك لأنه يجبعليها أن تتعلم وتمتلك العالم وتبني ذاتها. وهكذا فالذات علاقة بالمعرفة.

لا يكون لمضمون فكر أو لمكان أو علاقة.. معنى بالنسبة للذات، إلا عندما تستطيع هذه الأشياء الانضمام إلى هذه المجموعة من العلاقات التي هي الذات نفسها. وإذا كانت هذه الأشياء مرتبطة بشكل معين بالتعلم والمعرفة، فإنه يمكنها الانضمام إلى مجموع العلاقات الذي يشكل علاقة الذات بالمعرفة (أو الذات باعتبارها علاقة بالمعرفة). لكن أن يكون للشيء معنى، المقصود به هنا أن تكون له دلالة، وليس بالضرورة أن تكون له قيمة إيجابية أو سلبية. فمثلا للكيمياء أو الهندسة أو البيولوجيا... معنى بالنسبة لي؛ حيث إنني أعرف بماذا تتعلق وما المقصود منها، كما أعرف أنه يتم تعلمها، لكنني لست معها أو ضدها (وحتى أكون صريحا، إنه لا يهمني أمرها إطلاقا...). وانطلاقا من وجهة النظر هاته، فليس لهذه التخصصات أي معنى بالنسبة لي. ويفترض الانتقال من الدلالة إلى القيمة valeur اعتبار الذات دينامية الرغبة (Charlot, 1997).

ويمكن فعلا تعريف الذات أيضا باعتبارها كائنا منخرطا في دينامية الرغبة. وهكذا ستتم دراستها باعتبارها مجموعة من السيرورات المترابطة. فالذات مستقطبة polarisé من قبل عالم هو بالنسبة إليها فضاء للدلالات والقيم، كما أنها تركز عليه؛ إنها تحب ولا تحب، تكره وتبحث وتهرب... وهذه الدينامية مؤقتة، كما أنها تبني فرادة الذات. فليست الذات حميمية غامضة، بل إنها مفعول أصيل لتاريخ كل كائن بشري، وذلك مهما تشابهت المتغيرات الموضوعية بين الأفراد الذين ينتمون إلى نفس الجماعة الاجتماعية. إنني لست متفردا لأنني أنفلت مما هو اجتماعي، ولكن لأنني أمتلك تاريخا؛ فأنا أعيش وأبني ذاتي في مجتمع، لكنني أعيش الأشياء بطريقة خاصة لا يمكن لأقرب الناس إلي أن يعيشها بها.

وتغذي هذه الدينامية فعالية العلاقة بالمعرفة. وبما أن الذات هي رغبة، فإن علاقتها بالمعرفة تنهض على قيمة ما تتعلمه. ومن هذا المنظور، فعندما يقال إن هذا الموضوع أو هذا الفعل أو المكان...، المرتبط بالمعرفة له معنى، فإن هذا لا يعني فقط أن له دلالة (يمكنه الانضمام إلى مجموعة من العلاقات)، بل إنه يعني أيضا أنه يمكن أن يحدث رغبة ويحرك ذاتا تجد له قيمة. إن الرغبة هي محرك النشاط. كما أن الأمر لا يتعلق برغبة مجردة، ولكن برغبة ذات منخرطة في عالم وفي علاقات مع الآخرين ومع ذاتها. لكن ما لا يجب نسيانه هو أن هذه الدينامية تتطور عبر الزمن، إذ لا يمكن اكتساب قيمة ما نتعلمه (سواء كانت إيجابية أو سلبية أو صفرية) دفعة واحدة وبشكل كلي .

35 - الخـــوف من الامتحان

وأنا أقرأ أحد الأعمدة الصحفية، أثار انتباهي خبر تلامذة طنجة الذين أرادوا تفجير مؤسستهم بقنينات الغاز رغبة في عدم اجتياز الامتحان. فتبادرت إلى ذهني جملة أسئلة لعلها تؤطر نظريا ظاهرة الخوف من الامتحان ريثما تجد يوما ما فسحة من الزمن للبحث فيها ميدانيا لاستجلاء إثباتها أو نفيها. ونظرا لعدم توفرنا على معطيات بحثية علمية واقعية عن الظاهرة في المغرب؛ فإننا سنحصر ورقتنا التحسيسية هذه في أدبيات هذا الموضوع، متسائلين عن أسباب الخوف من الامتحان إلى حد تفجير المؤسسة؟ وعن سبل علاج الظاهرة؟

يفيد معطى الأدبيات في هذا الموضوع أن روافد الخوف من الامتحان متعددة الوجوه؛ حيث منها ما هو بنيوي متعلق بطبيعة نظامه وطبيعة عملية التدريس، وما هو سيكولوجي متعلق بذات الممتحن وذات أسرته، وما هو سوسيوثقافي متعلق بطبيعة الطقوس المصاحبة له، وبثقافة المجتمع.. إلى غير هذه الأسباب التي تتضافر فيما بينها؛ فتحدث هزات نفسية في الممتحن، وتقوده إلى فقد التوازن النفسي الذي يؤثر عليه أثناء اجتياز الامتحان.

ومنه فما معالم هذه الوجوه، وكيف تؤثر وكيف نواجهها ونتجاوزها؟

1 - معلم طبيعة نظام الامتحان:

بنية الامتحان القانونية والموضوعية والمادية تؤثر تأثيرا مباشرا في التلاميذ؛ ذلك أن التلميذ الذي يعرف مسبقا أن قانون الامتحان يتأسس على عوامل تنقيطية مختلفة حسب المواد، ويدري أن بعض المواد التي سيجتازها؛ كفاءته فيها ضعيفة أو يعرف أن فرص الرسوب فيه محددة وفق شروط معينة أو أن موضوعاته تشكل معيقا ابستيميا أو موضوعاتيا أو منهجيا أو شروطه المادية من قبيل القاعة ونوعية الجلسة وعدد الحراس وشخصياتهم والقيود المفروضة، ويعلم أن هذا الامتحان هو القناة الوحيدة لانتقاله إلى المستوى الموالي.. كل ذلك يولد لديه شعورا بالخوف من هذا النظام الذي سيطبق عليه، ويشكل هاجسا يسيطر على ذاته وتفكيره وانشغالاته، مما يخلق لديه رهبة الامتحان، التي هي اضطراب نفسي ناتج عن القلق الشديد القادم من الامتحان، ذلك المجهول الغريب المخيف للتلميذ.

وأما عن طبيعة التدريس فلها ارتباط وثيقة بتشكيل تمثلات عند المتعلم عن الامتحان، بما يفيد أن الامتحان هو تقويم لكفاءة المتعلم المعرفية والأدائية أم تقويم لدرجة حفظ ذاكرته المعلومات واسترجاعها في الوقت المناسب. وكذلك بتشكيل مفهوم الامتحان كتقويم عاد لمكتسبات المتعلم المختلفة، وأن مواضيعه مجرد أدوات مؤشرة عن درجة تمكن المتعلم من تلك المكتسبات أم كتقويم غير عاد، في وقت غير عاد، ومواضيع غير عادية.. بمعنى هل مفهوم وتمثلات المتعلم عن الامتحان تمثلات صحيحة لا تحمل في داخلها عوامل التوتر التي تدفعه إلى الخوف أم تمثلات خاطئة تحمل بين طياتها منابت الخوف من الامتحان.

2 ـ المعلم السيكولوجي:

للعامل النفسي دور كبير جدا في خلق الخوف من الامتحان لدى التلميذ؛ ذلك أن الخوف انفعال قوي ناتج عن الإحساس بتوقع حدوث خطر؛ فالمتعلم الذي يتمتع بقدر بسيط من الثقة في النفس أو يعدمه، تكون درجة الخوف عالية عنده. أما التلميذ الذي يتمتع بدرجة ثقة عالية في النفس تكون لديه درجة الخوف أقل. كما أن العامل السيكولوجي لمحيطه الأسري له دور مساعد في ارتفاع أو في انخفاض درجة الخوف عنده؛ حيث الأسرة التي تتوتر توترا سلبيا بسبب اجتياز ابنها الامتحان تزيد معامل الخوف عنده، وتدفعه بخوفها إلى خوفه. أما الأسرة التي لا تتوتر بذلك تقلص من درجة الخوف عنده؛ لأنها تذكي فيه الثقة وتحاول تسهيل مهامه بتهييء شروط الإعداد لابنها.

ويتجلى المعلم السيكولوجي في الخوف من الفشل في الامتحان والرسوب فيه وفقدان امتيازات مكتسبة نتيجة ذلك، وفي ردود فعل الأسرة وبعدها الممتد وهو العائلة. كما يتجلى في الخوف من عدم التفوق على الأقران خاصة إذا كان بينهم عامل التنافس..

3 ـ المعلم السوسيوثقافي:

ونقتصر فيه على الطقوس التي يمر فيها الامتحان، وعلى ثقافته السائدة في المجتمع. ذلك أن مجتمع المدرسة يكرس له طقوسا تتسم بالهالة العظيمة المخيفة شكلا ومضمونا؛ التي تجعله غولا يخيف كل من يقترب منه، فضلا عن طقوس الأسرة والعائلة التي تبدأ في تنبيه المتعلم قبل الأوان، وكأنه نفق مظلم يلتهم كل من يدخله. فتخبره أنه سينتقل من مدرسته إلى مركز الامتحان الذي قد يكون غير مدرسته، وأنه سيجلس وحيدا في مقعده من حيث يكون قد تعود على الجلوس مع صديقه واستأنس به، وسيحرسه شخصان لا علاقة له بهما وقد تعود على أستاذين على الأقل وسبر العلاقة بينهما، وتشكلت عنده روابط عاطفية معينة، وسيمتحن بأسئلة قد تكون صعبة لم يسبق أن تعامل معها، و.. كل ذلك تنقل الأسرة والعائلة المتعلم من حالة الاطمئنان التي توجد لديه وهو في قسمه إلى حالة عدم التوازن.. وتكثر عليه العوامل المستجدة من قبيل مكان الامتحان، والحراسة، ونوعية الأسئلة، وترقيمه في لائحة الممتحنين؛ الذي ينقل المتعلم من الاسم إلى الرقم، ويحوله في قاعة الامتحان مجرد رقم على مقعد.. فيتولد عنده القلق الامتحاني المؤدي إلى مظاهر التوتر النفسي.

وتتدخل ثقافة المجتمع عن الامتحان لتَرفَد الخوف منه بعوامل إضافية تنعكس سلبا على أداء المتعلم، ذلك أن ثقافتنا تحمل الشيء الكثير المخيف عن الامتحان من قبيل المأثور على لسان أساتذتنا: " في

يوم الامتحان يعز المرء أو يهان " فضلا عن القصائد الشعرية الخاصة به التي يطول المقال بذكرها؛ حيث دفعت الثقافة السلبية عن الامتحان بأحد الطلبة المجتازين لامتحان في البلاغة أن يكتب لأستاذه الممتحن المسمى ب "بشير " ما نصه:

أبشير قل لي ما العمل ÷÷÷÷÷ واليأس قد غلب الأمل؟
قيل امتحان بلاغة ÷÷÷÷÷ فحسبته حان الأجل
وفزعت من صوت المراقب ÷÷÷÷÷ إن تنحنح أو سعل
و أخذ يجول بين صفوفنا ÷÷÷÷÷ و يصول صولات البطل
أبشير مـهـلاً يـا أخـي ÷÷÷÷÷ ما كل مسألة تحل
قد كـنـت أبـلـد طالب ÷÷÷÷÷ و أنا و ربي لم أزل
فـإذا أتـتـك إجابتي ÷÷÷÷ فيها السؤال بدون حل
دعها وصحح غيرها ÷÷÷÷÷ والصفر ضعه على عجل

فما كان من بشير إلا أن يفطن لبلاغة طالبه، فقدر حق قدرها وأحسن التقدير. لكن الشعر يدل دلالة واضحة عن معاناة التلاميذ مع متغيرات الامتحان من صعوبة موضوع الامتحان وهو بلاغة أو غيرها، ومن مراقب، ومصحح..

فالطقوس وثقافة الامتحان التي تحمل دلالات سلبية تؤثر في المتعلم وتذهب به إلى التشنج والاضطراب النفسي والقلق وغيره من مظاهر الخوف..

4 ـ من مظاهر الخوف من الامتحان:

هناك العديد من مظاهر الخوف من الامتحان عند المتعلم، تتجلى في انعكاسات سلبية نفسية واجتماعية وأدائية، يمكن ذكر بعضها.

التوترات النفسية تؤثر نتيجة الخوف من الامتحان على أداء المخ وظيفته طبيعا.

الضغوطات النفسية الناتجة عن الخوف تضعف المناعة عند المتعلم.

زيادة التوتر والقلق الشديد والسريع.

التعصب المفرط والمنفعل بسرعة.

المزاج المتقلب.

الأرق الشديد أو رغبة النوم الشديدة.

انسداد شهية الأكل أو الشراهة.

الشعور بأعراض الآلام خاصة آلام الرأس والبطن.

الإغماء.

الجنوح إلى البكاء ولو لأتفه الأسباب.

عدم التركيز واضطراب الأداء التعلمي.

فقدان الثقة في النفس.

العدوانية المفرطة والجنوح إلى العنف ردا للفعل.

....

5 ـ بعض الإرشادات لتجاوز الخوف من الامتحان:

تقتضي الإرشادات تصنيفها حسب حقلها التي ترد فيه، إلى إرشادات نفسية وأخرى تربوية وثالثة اجتماعية ورابعة.. غير أن المقال لا يسمح بذلك لحدود مساحته الورقية ولكونه تحسيسا لا دراسة علمية لواقع الخوف من الامتحان عند المتعلم المغربي؛ لذا نورد بعضها مجملا كما أرشد إليه المختصون.

في حال كانت الامتحانات تعتمد في أسلوبها على قوة الحفظ والذاكرة، ولا تركز على الفهم، فعلينا أن نركز على حفظ المادة والابتعاد عن التشتت.

تهيئة الوقت والمكان المناسبين للدراسة، وننصح أن نستغل الوقت والمكان الهادئين الخاليين من المثيرات والمحفزات التي تساعد على التشتت وعدم التركيز. مثال: التلفزيون ومكان لقاء الأصحاب.

على كل طالب\ة أن يتعرف على الطريقة التي تلائمه\ا للدراسة فإن لكل شخص طريقته الخاصة التي يختلف فيها عن الآخرين، فهنالك من يحفظ من خلال القراءة بصوت عال، من خلال سماع المادة أو من خلال قراءة المادة وتلخيصها، وغير ذلك من أنماط وأساليب الدراسة المختلفة. فإذا عرف\ت الطالب\ة أي أسلوب ملائم له\ا سهل عليه\ا التركيز والدراسة والحفظ كذلك.

الابتعاد عن تناول الطعام أثناء الدراسة.

وإن كانت هذه التوصيات تتعلق بموضوع كيفية الدراسة والحفظ لا بد لنا أن نقف على بعض الطرق التي تخفف من حدة الاضطراب والخوف من الامتحانات:

تذكر/ي أن الامتحان يضعه إنسان وأن المادة المطلوبة للدراسة هي مادة كتبها وحددها إنسان، لذا علينا أن نتعامل معها كمادة نستطيع أن نسيطر عليها وأنها لا تستطيع أن تسيطر علينا.

تخصيص ليلة الامتحان لمراجعة المادة وليس للدراسة.

إذا كنت في حالة سيئة جدا فعليك التوجه لإنسان تثق به والتحدث معه عما يقلقك، فإن مجرد الحديث عن الخوف من الامتحان يخفف من حدة التوتر.

إن لم تجد الطرق السابقة، حاول\ي كتابة ما يقلقك ويخيفك.

من المهم جدا التوجه للامتحان بعد تناول الطعام.

الاهتمام بأخذ الأدوات المطلوبة للامتحان) (1)

وكذلك ينصح ب:

1 ـ تهيئة الطلبة للامتحان وإضفاء جو مريح بالمؤسسة التربوية < مدرسة ، جامعة، معهد .... الخ > أي عدم خلق جو متوتر وكأن الامتحان حدث مزعج وحدث خطير.

2 ـ عقد لقاءات وجلسات مع مجموعات من الطلبة وإفساح المجال لهم للتعبير عن مخاوفهم والاستماع إلى

نماذج كانت تعاني من قلق الامتحان وكيف هي الطريقة أو الإستراتيجية للتغلب عليها من خلال تجارب الآخرين.

3 ـ بالنسبة للوالدين مهم جداً أيضاً مساهمتهم في توفير جو دراسي مريح ما أمكن في هذه الظروف لأنه لا يمكننا فصل خوف وقلق الطالب من الامتحان عن القلق العام، وعن الظروف والأحداث اليومية على سبيل المثال احتمالات الحرب والأخبار التي يشاهدها أو يعايشها الطلبة المتعلقة بالأحداث اليومية في البلاد.

4 ـ تعليم الطلبة كيفية التحضير الجيد والدراسة الجيّدة لمادة الامتحان لأن أحد أسباب قلق الطالب ومخاوفه عدم استعداده الجيّد للامتحان.

5 ـ كما أن مساعدة الطالب لمعرفة نواحي الضعف والقوّة وكيفية التغلب عليها عنصران هامان للتخفيف من مستوى الخوف من الامتحان.

6 ـ إن تدريب الطالب على الاسترخاء العقلي والمعرفي وهذا يحتاج إلى الاستعانة بأخصائي نفسي بالمدرسة أو الكلية وهذا يساهم في تخفيف حدّة الظاهرة.

وأود التنويه بأن قلق معين أي بعض القلق هو طبيعي بل ومهم لنجاح واستعداد الطالب.

إليك أيها الطالب ... قبل وأثناء الامتحان

*تفاؤل بالخير تجده.

عليك أن تلغي جميع انطباعاتك السلبية عن صعوبة الامتحان ولا تبني فشلك على ما تسمعه من أصدقائك.

عليك أن تهيئ نفسك وتكرر جملاً ايجابية مثل يسرني أن أنجح.

*خذ قسطاً من النوم ليلة الامتحان.

*تناول وجبة صحية قبل دخولك غرفة الامتحان.

*حاول أن تصل إلى غرفة الامتحان مبكراً حتى لا تؤدي بك العجلة إلى الخوف والارتباك.

*أعطي دعماً ايجابياً لنفسك واقنع نفسك أنك ستنجح إن شاء الله.

*حاول أن تبرمج زمن الامتحان وفقاً لعدد الأسئلة المعطاة.

*اجب على الأسئلة التي تعرفها أولاً.

*لا تقلق عندما ينهي زملاؤك مبكراً أو قبلك فليس كل من ينهي الامتحان مبكراً قد أجاب على الإجابة الصحيح(2)

وأنصح أن تجري المؤسسات التعليمية امتحانات تجريبية وفق شروط الامتحانات الفعلية والواقعية؛ ليستأنس بها المتعلم لطبيعة الامتحان في النظام التربوي المغربي، وهي نصيحة بدأت بعض المؤسسات التربوية تقوم بها قبيل الامتحان لتقليص عوامل التوتر عند المتعلم يوم اجتيازه. حيث أتمنى مع الإصلاح أن تتجدد طبيعة الامتحان في نظامنا التعليمي.

36 - حق الطفل في التنشئة الاجتماعية والتعليم

يمكن وصف عملية التنشئة الاجتماعية بأنها العملية التي تتشكل فيها معايير الفرد ومهاراته ودوافعه واتجاهاته وسلوكه لكي تتوافق مع تلك التي يعتبرها المجتمع مرغوبة ومستحسنه لدورة الراهن أو المستقبل في المجتمع.

والدكتور سعدالدين ابراهيم يعرفها بأنها العملية المجتمعية التي يتم خلالها تشكيل وعي الفرد ومشاعره وسلوكه وعلاقاته بحيث يصبح عضواً فاعلاً ومتفاعلاً ومنسجماً ومنتجاً في المجتمع.

أما الدكتور حامد زهران فيعرفها بأنها عملية تعليم وتعلم وتربية، تقوم على التفاعل الاجتماعي وتهدف الى اكتساب الفرد طفلاً فراشداً شيخاً سلوكاً ومعايير واتجاهات مناسبة لأدوار اجتماعية معينة، تمكنه من مسايرة جماعته والتوافق الاجتماعي معها وتكسبه الطابع الاجتماعي وتيسر له الاندماج في الحياة الاجتماعية. اذ انها عملية تشكيل السلوك الاجتماعي للفرد وهي عملية إدخال ثقافة المجتمع في بناء الشخصية.

خصـــائص التنشئـــــة :

من أهم خصائص التنشئة الاجتماعية انها عملية اجتماعية قائمة على التفاعل المتبادل بينها وبين مكونات البناء الاجتماعي كما إنها عملية نسبية تختلف باختلاف الزمان والمكان وكذلك باختلاف الطبقات الاجتماعية داخل المجتمع الواحد وما تعكسه كل طبقة من ثقافة فرعية، كما إنها تختلف من بناء اجتماعي واقتصادي لآخر وتمتاز بأنها عملية مستمرة حيث ان المشاركة المستمرة في مواقف جديدة تتطلب تنشئة مستمرة يقوم بها الفرد بنفسه ولنفسه حتى يتمكن من مقابلة المتطلبات الجديدة للتفاعل وعملياته النى لا نهاية لها.

كما انها عملية إنسانية واجتماعية حيث يكتسب الفرد من خلالها طبيعته الإنسانية التي لا تولد معه ولكنها تنمو من خلال الموقف عندما يشارك الآخرين تجارب الحياة. فهي تهدف الى تحويل ذلك الطفل الى عضواً فاعلاً قادراً على القيام بأدواره الاجتماعية متمثلاً للمعايير والقيم والتوجهات. وهناك كثير من الجماعات والمؤسسات التي تلعب دوراً رئيسياً في عملية التنشئة – الأسرة- المدرسة- جماعة الرفاق- أماكن العبادة – النوادي ووسائل الأعلام والوسائط الثقافية المسموعة والمكتوبة والمرئية كلها وسائط حتمية ومفروضة لعملية التنشئة حيث تتداخل لتؤطر الطفل وتوجه حياته وتشكلها في مراحلها المبكرة وعلى الرغم من اختلاف تلك المؤسسات في أدوارها الا انها تشترك جميعاً في تشكيل قيم الطفل ومعتقداته وسلوكه بحيث ينحو نحو النمط المرغوب فيه دينياً وخلقياً واجتماعياً. ان هذه المؤسسات لا يقتصر دورها على المراحل المبكرة من عمر الطفل ولكنها تستمر في ممارسة تدخلها فترة طويلة من الزمن وأهمها بالطبع الأسرة والمدرسة.

الأســــــرة:

ان للأسرة تأثير كبير في حياة الطفل خاصة في السنين الأولى من عمرة فهي تمثل عالم الطفل الكلي وتؤثر بدرجة كبيرة على تطوير شخصيته ونموه. ويبدأ هذا التأثير بالاتصال المادي والمعنوي المباشر بين الأم وطفلها. فهي ترعاه وتحنو عليه وتشبع حاجاته كما ان دور الأب والاخوة له تأثير كبير على تنشئته وتطوير شخصيته الاجتماعية. ان شخصية الوالدين وموقع الطفل بالنسبة لأخوته ومركز العائلة الثقافي والاقتصادي

والصلات القرابية كلها عوامل أساسية خاصة في السنين الأولى من عمره. فتأثير الأسرة يصيب أبعاد حياة الطفل الجسدية والمعرفية

والعاطفية واسلوكية والاجتماعية مما يجعل تأثيرها حاسماً في حياته. كما ان الأسرة تنقل الى الطفل قيم ومعايير وتحدد المواقف من مختلف القضايا الأجتماعية والمثل العليا وكذلك مفهوم القانون والمسموح والممنوع كل هذا يشكل هوية الطفل وانتمائه فالأسرة هي المؤسسة الرئيسية في نقل الميراث الاجتماعي فالمسألة ليست إشباعاً لحاجات مادية وانما هي بناء الشخصية وبناء الانتماء.

وإذا طرأت بعض المتغيرات أو المؤثرات داخل الأسرة أدت الى التضارب في أداء الأدوار وأثرت بالتالي على عملية التنشئة فتصبح هي الأكثر تضرراً لتلك المتغيرات فالتفكك الأسري أو إنفصال أحد الوالدين وسلبية العلاقة بينهما أو بين الأبناء والتميز بين أدوار الذكور والأنوثة وما ينتج عنه من عدم مساواة كل ذلك له اثر في توجيه السلوك كما ان الوضع الاقتصادي المتدني للأسرة يؤثر سلباً في إشباع حاجات الطفل. وان ما تمر به بعض المجتمعات من مشاكل كالحروب والمجاعات وعدم الاستقرار السياسي وتدهور الأوضاع الاقتصادية والكوارث الطبيعية ينعكس سلباً على الخدمات التعليمية والصحية والثقافية وغيرها كلها معيقات حقيقية في وجه عملية التنشئة ولنا في عالمنا العربي أمثله كثيرة على تدني الخدمات المقدمة للأطفال نتيجة للمشاكل السابقة فأطفال العراق والجنوب اللبناني وابناء المخيمات في الأراضي المحتلة والسودان أمثله صارخة لمعاناة حقيقية لشريحة واسعة من أطفال العرب نتيجة لما تمر به مجتمعاتهم من ظروف صعبة. وهذا الوضع اللا إنساني لأطفالنا يتناقض تماماً مع مبادئ اتفاقية حقوق الطفل الصادرة عام 1989 والاتفاقية تضمنت مبادئ كثيرة منها:

يجب حماية الطفل بعيداً عن كل اعتبار بسبب الجنس والجنسية أو الدين.

يجب مساعدة الطفل مع احترام وحدة الأسرة.

يجب ان يكون الطفل في وضع يمكنه من النمو بشكل عادي من الناحية المادية والمعنوية والروحية.

يجب ان يكون الطفل أول من يتلقى المعونة وقت الشدة.

يجب ان يستفيد الطفل استفادة تامة من وسائل الوقاية والأمن الاجتماعية.

وهذه الاتفاقية تكتسب أهمية خاصة لأنها المرة الأولى في تاريخ القانون الدولي تحدد فيها حقوق الطفل ضمن اتفاقية ملزمة للدول التي تصادق عليها إذا تحدد الاتفاقية معايير لحماية الأطفال وتوفر إطار عمل للجهود التي تبذل للدفاع عنهم وتطوير برامج وسياسيات تكفل لهم مستقبلاً صحياً ومأموناً ويمكن تصنيف الحقوق الواردة في الاتفاقية الى أربع أقسام: حقوق مدنية – حقوق اقتصادية – حقوق اجتماعية وحقوق ثقافية.

المدرســـــة:

تعتبر المدرسة المؤسسة التعليمية الهامة في المجتمع بعد الأسرة فالطفل يخرج من مجتمع الأسرة المتجانس الى المجتمع الكبير الأقل تجانساً وهو المدرسة. هذا الاتساع في المجال الاجتماعي وتباين الشخصيات

التي يتعامل معها الطفل تزيد من تجاربه الاجتماعية وتدعم إحساسه بالحقوق والواجبات وتقدير المسؤولية، وتعلمه آداب التعامل مع الغير.

فالمدرسة تمرر التوجيهات الفكرية والاجتماعية والوجدانية من خلال المناهج الدراسية والكتب التي لا تنقل المعرفة فقط بل تقولب الطفل وتوجهه نحو المجتمع والوطن، كما تقدم المدرسة إضافة الى هذا الجهد التعليمي في التنشئة بجهد آخر من خلال ممارسة السلطة والنظام وأنماط العلاقات في الصف ومع الجهاز التعليمي والرفاق أى انها تحدد النماذج المرغوبة للسلوك من خلال صورة التلميذ المثالي أو المشاغب والناجح أو الفاشل وهكذا نلاحظ ان عمليات التربية بين جدران المدرسة تساهم إسهاماً مؤثراً في عملية التنشئة الاجتماعية فهي عبارة عن مجتمع صغير يعيش فيه التلاميذ حيث يوفقون فيه ما بين أنفسهم كأفراد وبين المجتمع الذي يعيشون فيه وهم في هذا المجتمع الصغير يتدربون على العمل الجمعي وتحمل المسؤولية والمشاركة واطاعة القانون وإدراك معنى الحق والواجب. والتعامل في المدرسة أساسه الندية فالطفل يأخذ بمقدار ما يعطي على عكس المعاملة الأسرية التي تتسم بالتسامح والتساهل والتضحية. لذا فالمدرسة تمثل مرحلة هامة من مراحل الفطام النفسي للطفل فهي تتعهد القالب الذي صاغه المنزل بالتهذيب والتعديل عن طريق أنماط سلوكية جديدة.

ومن أهم العوامل المدرسية التي تؤثر في التنشئة الاجتماعية للطفل شخصية المدرس فهو مصدر السلطة التي يجب طاعتها والمثل الأعلى الذي يتمثل به الطفل ومصدر المعرفة لذا لابد ان يكون المدرس متسلحاً بالتكوين المعرفي والفضائل الأخلاقية والاجتماعية لأن تأثير كبير في بناء الطفل اجتماعياً ونفسياً ولكي تنجح المدرسة كمؤسسة تعليمية في تحقيق وظيفتها الاجتماعية والتربوية لابد ان ترتكز العملية التعليمية على مجموعة من الأسس المقومات يمكن الإشارة إليها:

الأهداف التعليمية ويقصد بها الأهداف التي تسعي المدرسة الى تحقيقها علماً بأن لكل مرحلة تعليمية أو نوع من التعليم أهدافه التي تتفق مع احتياجات المجتمع من جهة والى قدرات المتعلم من جهة أخري.

احتياجات المتعلم.

مجموعة المعارف والمعلومات والمهارات التي يحتاج المتعلم الى اكتسابها كي يصل الى المستوي التعليمي الذي تتطلبه احتياجات المرحلة التعليمية التي يجتازها.

ب- من مجموعة البرامج من أنشطة وخدمات صحية وغذائية وترفيهية ونفسية واجتماعية.

المعلم وهو المتخصص في إيصال المعلومات والمعارف والخبرات التعليمية للمتعلم وذلك باستخدام وسائل وأساليب فنية تحقق الاتصال.

الإمكانيات المادية وهي الوسائل اللازمة لقيام العملية التعليمية من مبنى وكتاب ووسائل معينة مختبرات- حجرات دراسية – ملاعب الى آخره لذلك لابد أن يتطور مفهوم التعليم من مجرد الدرس والتحصيل للحصول على شهادة الى اعتبار التعليم محورة الإنسان كونه عضواً في مجتمع يجب الاهتمام به من خلال مراحل تعليمية في الجوانب النفسية والاجتماعية والخلقية والجسمية والعقلية حتى يتحقق تكامل متزن بين هذه الجوانب. كما يجب ان يتوجه التعليم لتحقيق المبادئ الديمقراطية حتى يسبغ علية الصفة الإنسانية ويصبح التعليم

حق لكل فرد بغض النظر عن مستواه الاجتماعي والاقتصادي. اما اذا أتسم التعليم بتقليدية التدريس وعدم كفاءة المعلمين وعدم كفاية الخدمات التعليمية الأخرى وتقليدية المناهج وسطحية محتواها تجعل هذه المعارف غير قابلة للاستثمار الوظيفي وبذلك تفقد كل مقومات التعليم القائم على التحليل والاستنتاج والنقد والتفسير والتساؤل وبذلك تصبح المعلومات مفصولة عن الحياة وقضاياها ولا تعطي المجال أمام المشاركة في بناء المعرفة.

وفي العالم العربي حدثت إنجازات لا تنكر في ميدان التعليم منذ منتصف القرن الماضي ولكن التعليم في معظم الأقطار العربية لاتزال تقليدياً مقارنة بباقي دول العالم المتقدمة.

وقد أكدت البحوث التربوية على أهمية سنوات الطفولة المبكرة في تشكيل العقل البشري وتحديد إمكانياته المستقبلية مما يعني التركيز على التعليم قبل المستوى الابتدائي. هذا النوع من التعليم متدنية نسبته في عالمنا العربي وتكاد تكون معدومة في معظم أقطاره. أما على مستوى التعليم الابتدائي والثانوي فقد زاد التطور الكمي في عدد الملتحقين فقد قفز من 31 مليون عام 1980 الى ما يقارب 56 مليون عام 1995 مع ملاحظة أن هناك قصوراً في التحاق البنات في التعليم العالي ولمرحلة ما قبل التعليم العالي. والأخطر ان مخرجات التعليم في العالم العربي لا تلبي شروط التنمية ومتطلبات سوق العمل ولا أدل على ذلك من تفشي البطالة بين المتعلمين وتدني الأجور للغالبية من الخرجين. ان هذا الواقع يفرض الاهتمام الجدي بالمؤسسة التعليمية حتى تستطيع أن تخدم أهداف التنشئة واخيراً فان مسؤولية التنشئة الاجتماعية مسؤولية جماعية لأنها متعلقة بالطفل أولاً واخيراً وفي اتفاقية الطفل لعام 1989 عرفت الطفل بكل من لم يبلغ الثامنة عشرة. لذا فالمسؤولية جماعية تقع على عاتق المجتمع والوالدين والمربين والدولة ومؤسساتها الرسمية وغير الرسمية لأن تحسين أوضاع الطفل تقتضي التنسيق والتكامل بين جميع المؤسسات ذات العلاقة ووضع مصالح الطفل في رأس الأولويات لأن الأطفال الذين سنهتم بهم اليوم هم ورثه المستقبل فلابد من توفير عناصر البقاء والنماء والحماية لهم وبذا نكون على الأقل قد مهدنا الطريق لبناء مجتمع المستقبل بإعتبار ان حقوق الطفل هي النداء الأول الذي يجب أن يوجه ضمير البشرية وان يلزم المجتمع الدولي باحترامه. ومن الثابت قانوناً ان كل حق يقابلة واجب. وبناء على ذلك فحقوق الطفل ما هي الا واجبات على الآخرين باعتبار ان الاهتمام بالأطفال هو نقطة البداية للوصول الى التنمية البشرية الشاملة وفي هذا المقام لنتذكر معاً ان أطفالنا في العراق لا يستطيعون امتلاك الدفتر والقلم والكتـــاب.

37 - أنواع اللعب عند الأطفال

تتنوع أنشطة اللعب عند الأطفال من حيث شكلها ومضمونها وطريقتها وهذا التنوع يعود إلى الاختلاف في مستويات نمو الأطفال وخصائصها في المراحل العمرية من جهة وإلى الظروف الثقافية والاجتماعية المحيطة بالطفل من جهة أخرى وعلى هذا يمكننا أن نصنف نماذج الألعاب عند الأطفال إلى الفئات التالية:

1- **الألعاب التلقائية:**

هي عبارة عن شكل أولي من أشكال اللعب حيث يلعب الطفل حراً وبصورة تلقائية بعيداً عن القواعد المنظمة للعب وهذا النوع من اللعب يكون في معظم الحالات إفرادياً وليس جماعياً حيث يلعب كل طفل كما يريد

ويميل الطفل في مرحلة اللعب التلقائي إلى التدمير وذلك بسبب نقص الاتزان الحسي الحركي إذ يجذب الدمى بعنف ويرمي بها بعيداً وعند نهاية العام الثاني من عمره يصبح هذا الشكل من اللعب أقل تلبية لحاجاته النمائية فيعرف تدريجياً ليفسح المجال أمام شكل آخر من أشكال اللعب

2- الألعاب التمثيلية:

يتجلى هذا النوع من اللعب في تقمص لشخصيات الكبار مقلداً سلوكهم وأساليبهم الحياتية التي يراها الطفل وينفعل بها

وتعتمد الألعاب التمثيلية – بالدرجة الأولى – على خيال الطفل الواسع ومقدرته الإبداعية ويطلق على هذه الألعاب (الألعاب الإبداعية) " تذهب البنات الصغيرات – ربات البيوت إلى المخزن ويتشاورن حول إعداد طعام الغداء فتقول إحداهن وقد بدت على وجهها علامات الجد : ((إن زوجي يحب أكل البفتيك ولكن ابنتي لا تأكل سوى الفطائر – وتقول الثانية هازة رأسها : وزوجي يحب أكل السمك لأنه كما يقول كره النقانق)) وعندما تدخل ربة البيت إلى المخزن تطوف فيه وتنتقل من قسم إلى آخر وتسأل عن الأسعار وتشم رائحة اللحم المقدد وتدفع الحساب لقاء جميع ما اشترته وتحسب الباقي وهنا تتذكر أن ابنها سيعود الآن من المدرسة وأن طعام الغداء غير جاهز بعد فتمضي مسرعة إلى البيت (لوبلينسكايا 1980 ص154)

ويتصف هذا النوع من اللعب بالإيهام أحياناً وبالواقع أحياناً أخرى إذ لا تقتصر الألعاب التمثيلية على نماذج الألعاب الخيالية الإيهامية فحسب بل تشمل ألعاباً تمثيلية واقعية أيضاً تترافق مع تطور نمو الطفل

3- الألعاب التركيبية:

يظهر هذا الشكل من أشكال اللعب في سن الخامسة أو السادسة حيث يبدأ الطفل وضع الأشياء بجوار بعضها دون تخطيط مسبق فيكتشف مصادفة أن هذه الأشياء تمثل نموذجاً ما يعرفه فيفرح لهذا الاكتشاف ومع تطور الطفل النمائي يصبح اللعب أقل إيهامية وأكثر بنائية على الرغم من اختلاف الأطفال في قدراتهم على البناء والتركيب

ويعد اللعب التركيبي من المظاهر المميزة لنشاط اللعب في مرحلة الطفولة المتأخرة (10-12) ويتضح ذلك في الألعاب المنزلية وتشييد السدود فالأطفال الكبار يضعون خطة اللعبة ومحورها ويطلقون على اللاعبين أسماء معينة ويوجهون أسئلة لكل منهم حيث يصدرون من خلال الإجابات أحكاماً على سلوك الشخصيات الأخرى ويقومونها

ونظراً لأهمية هذا النوع من الألعاب فقد اهتمت وسائل التكنولوجيا المعاصرة بإنتاج العديد من الألعاب التركيبية التي تتناسب مع مراحل نمو الطفل كبناء منزل أو مستشفى أو مدرسة أو نماذج للسيارات والقطارات من المعادن أو البلاستيك أو الخشب وغيرها

4- الألعاب الفنية:

تدخل في نطاق الألعاب التركيبية وتتميز بأنها نشاط تعبيري فني ينبع من الوجدان والتذوق الجمالي في حين تعتمد الألعاب التركيبية على شحذ الطاقات العقلية المعرفية لدى الطفل ومن ضمن الألعاب الفنية رسوم الأطفال التي تعبر عن التألق الإبداعي عند الأطفال الذي يتجلى بالخربشة أو الشخطبة scripling هذا والرسم يعبر عما يتجلى في عقل الطفل لحظة قيامه بهذا النشاط ويعبر الأطفال في رسومهم عن موضوعات متنوعة تختلف باختلاف العمر فبينما يعبر الصغار في رسومهم عن أشياء وأشخاص وحيوانات مألوفة في حياتهم نجد أنهم يركزون أكثر على رسوم الآلات والتعميمات ويتزايد اهتمامهم برسوم الأزهار والأشجار والمنازل مع تطور نموهم

وتظهر الفروق بين الجنسين في رسوم الأطفال منذ وقت مبكر فالصبيان لا يميلون إلى رسم الأشكال الإنسانية كالبنات ولكنهم يراعون النسب الجسمية أكثر منهن فبينما نجد أن الأطفال جميعهم يميلون إلى رسم الأشخاص من جنسهم ما بين سن الخامسة والحادية عشرة نجد أن البنات يبدأن في رسم أشكال تعبر أكثر عن الجنس الآخر بعد الحادية عشرة وتشتمل رسوم الأولاد على الطائرات والدبابات والمعارك في حين تندر مثل هذه الرسوم عند البنات ويمكن أن نرجع ذلك إلى أسلوب التربية والتفريق بين الصبيان والبنات من حيث الأنشطة التي يمارسونها والألعاب التي يقومون بها ومما يؤثر في نوعية الرسوم أيضاً المستويات الاقتصادية والاجتماعية للأسر إلى جانب مستوى ذكاء الأطفال

5- الألعاب الترويحية والرياضية:

يعيش الأطفال أنشطة أخرى من الألعاب الترويحية والبدنية التي تنعكس بإيجابية عليهم 0 فمنذ النصف الثاني من العام الأول من حياة الطفل يشد إلى بعض الألعاب البسيطة التي يشار إليها غالباً على أنها ((ألعاب الأم mother games لأن الطفل يلعبها غالباً مع أمه وتعرف الطفولة انتقال أنواع من الألعاب من جيل لآخر مثل ((لعبة الاستغماية)) و ((السوق)) ((والثعلب فات)) و ((رن رن يا جرس)) وغير ذلك من الألعاب التي تتواتر عبر الأجيال

وفي سنوات ما قبل المدرسة يهتم الطفل باللعب مع الجيران حيث يتم اللعب ضمن جماعة غير محددة من الأطفال حيث يقلد بعضهم بعضاً وينفذون أوامر قائد اللعبة وتعليماته 0 وألعاب هذه السن بسيطة وكثيراً ما تنشأ في الحال دون تخطيط مسبق وتخضع هذه الألعاب للتعديل في أثناء الممارسة وفي حوالي الخامسة يحاول الطفل أن يختبر مهاراته بلعبة السير على الحواجز أو الحجل على قدم واحدة أو (نط الحبل) وهذه الألعاب تتخذ طابعاً فردياً أكثر منه جماعياً لأنها تفتقر إلى التنافس بينما يتخلى الأطفال عن هذه الألعاب في سنوات ما قبل المراهقة ويصبح الطابع التنافسي مميزاً للألعاب حيث يصبح اهتمام لا متمركزاً على التفوق والمهارة

والألعاب الترويحية والرياضية لا تبعث على البهجة في نفس الطفل فحسب بل إنها ذات قيمة كبيرة في التنشئة الاجتماعية فمن خلالها يتعلم الطفل الانسجام مع الآخرين وكيفية التعاون معهم في الأنشطة المختلفة

ويؤكد (دي بوا 1952 ص370 – 371) على قيمة هذه الأنشطة في تنشئة الطفل وفقاً لمعايير الصحة النفسية :

((فهذه الأنشطة تتحدى الطفل لكي ينمي مهارة أو يكون عادة وفي سياقها يستثار بالنصر ويبذل جهداً أكبر وحينما لا يشترك الناس في صباهم في ألعاب رياضية فإنهم يحصلون على تقديرات منخفضة وفقاً لمقاييس التكيف الاجتماعي والانفعالي للناجحين فمثل هؤلاء الأشخاص كثيراً ما يتزعمون الشغب ويثيرون المتاعب لأنه لم تكن لديهم الفرصة لأن يتعلموا كيف يكسبون بتواضع أو يخسرون بشرف وبروح طيبة أو يتحملون التعب الجسمي في سبيل تحقيق الهدف وباختصار فإن أشخاصاً كهؤلاء لا يحظون بميزة تعلم نظام الروح الرياضية الطيبة وهي لازمة للغاية لحياة سعيدة عند الكبار))

والواقع أن الألعاب الرياضية تحقق فوائد ملموسة فيما يتعلق بتعلم المهارات الحركية والاتزان الحركي والفاعلية الجسمية لا تقتصر على مظاهر النمو الجسمي السليم فقط بل تنعكس أيضاً على تنشيط الأداء العقلي وعلى الشخصية بمجملها

فقد بينت بعض الدراسات وجود علاقة إيجابية بين ارتفاع الذكاء والنمو الجسمي السليم لدى الأطفال منذ الطفولة المبكرة وحتى نهاية المراهقة

6- الألعاب الثقافية :

هي أساليب فعالة في تثقيف الطفل حيث يكتسب من خلالها معلومات وخبرات

ومن الألعاب الثقافية القراءة والبرامج الموجهة للأطفال عبر الإذاعة والتلفزيون والسينما ومسرح الأطفال وسنقتصر في مقامنا هذا على القراءة

إن الطفل الرضيع في العام الأول يجب أن يسمع غناء الكبار الذي يجلب له البهجة وفي العام الثاني يحب الطفل أن ينظر إلى الكتب المصورة بألوان زاهية ويستمتع بالقصص التي تحكي عن هذه الصور هذا إلى جانب ذلك تعد القراءة خبرة سارة للطفل الصغير وخاصة إذا كان جالساً في حضن أمه أو شخص عزيز عليه كما يقول جيرسيلد ويمكن تبين الميل نحو القراءة عند الأطفال في سن مبكرة حيث تجذبهم الكتب المصورة والقصص التي يقرؤها الكبار لهم ويحب الطفل في هذه السن الكتب الصغيرة ليسهل عليه الإمساك بها

وغالباً ما يميل الأطفال الصغار إلى القصص الواقعية بينما أن اتجاه الأم نحو الخيال له تأثير هام في تفضيل الطفل للقصص الواقعية أو الخيالية ويفضل معظم الصغار القصص التي تدور حول الأشخاص والحيوانات المألوفة في حياتهم ويميلون إلى القصص الكلاسيكية مثل (سندريلا – وعلي بابا والأربعين حرامي) كما يميلون إلى القصص العصرية التي تدور حول الفضاء والقصص الفكاهية والدرامية ويميلون أيضاً في سنوات ما قبل المدرسة بسبب ما يتصفون به من إحيائية animism إلى القصص التي تدور حول حيوانات تسلك سلوك الكائنات الإنسانية (ويلسون 1943)

ومع تطور النمو يتغير تذوق الطفل للقراءة إذ أن ما كان يستثيره في الماضي لم يعد يجذب انتباهه الآن ومع نموه العقلي وازدياد خبراته يصبح أكثر واقعية إن القدرة القرائية لدى الطفل تحدد ما يحب ويفضل

من القصص والاهتمام الزائد بالوصف والحشد الزائد مما هو غريب على الطفل يجعل الكتاب غريباً عنه وغير مألوف لديه

وتكشف الدراسات أن الميل نحو القراءة عند الطفل تختلف من مرحلة (عمرية) لأخرى في سنوات المدرسة حيث يتحدد بموجبها أنماط الكتب التي يستخدمها

ففي حوالي السادسة أو السابعة يميل الطفل إلى قراءة القصص التي تدور حول الطبيعة والرياح والأشجار والطيور كما أنه يهتم بحكايات الجن أو الشخصيات الخرافية التي تكون قصيرة وبسيطة

وفي حوالي التاسعة والعاشرة من عمر الطفل يضعف اهتمامه بالحكايات السابقة ويميل إلى قصص المغامرة والكوميديا والرعب وقصص الأشباح ومع نهاية مرحلة الطفولة تتعزز مكانة القراءة في نفوس الأطفال وخاصة لدى البنات أما في مرحلة المراهقة تصبح الميول القرائية لدى المراهقين أكثر صقلاً وأكثر إمتاعاً من الناحية العقلية فبينما يهتم الأولاد بالموضوعات التي تتعلق بالعلم والاختراع تهتم البنات بالشؤون المنزلية والحياة المدرسية وفي المراهقة يصل الولع بالقراءة إلى ذروته نتيجة للعزلة التي يعاني منها المراهقون حيث ينهمكون في القراءة بغية الهروب من المشكلات التي تعترضهم من جهة وإلى زيادة نموهم العقلي والمعرفي من جهة أخرى

ويظهر اهتمام المراهقين بالكتب التي تتحدث عن الأبطال التاريخيين والخرافيين فبينما يهتم الأولاد في هذه السن بالاختراعات والمغامرات تهتم البنات بالكتب المتعلقة بالمنزل والحياة المدرسية والجامعية

والواقع أن حب الكتاب والقراءة تمثل أحد المقومات الأساسية التي تقوم عليها فاعلية النشاط العقلي لذا يتطلب ذلك تكوين عادات قرائية منذ الطفولة وأن تتأصل عند الأطفال مع انتقالهم من مرحلة عمرية إلى مرحلة أخرى

38 - الشراكة البيداغوجية

قامت وزارة التربية الوطنية بالمغرب مؤخرا بعقد منتديات الإصلاح التربوي لمناقشة مفهوم الشراكة التربوية كآلية من آليات تحقيق الجودة البيداغوجية وتفعيل الميثاق الوطني للتربية والتكوين الذي انتصف على استكمال عشريته الإصلاحية (2001-2010) قصد الرفع من مستوى التعليم وتحسين موارده المادية والمالية

والبشرية لمواكبة مستجدات التربية والتأقلم مع المتغيرات الدولية على المستويات: الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية والإعلامية و الاستجابة أيضا لمتطلبات سوق الشغل وعولمة المنافسة. دعت وزارة التربية الوطنية في مذكرتين توجيهيتين رقم73 و27 مابين 1994و1995 إلى الاهتمام بمشروع المؤسسة والشراكة التربوية من أجل تحسين مستوى التلميذ والرفع من مردوديته التحصيلية والتنشيطية كما وكيفا قصد دمجه في مدرسة الحياة السعيدة. و بعد ذلك، طالبت الوزارة سنة 2006م بعقد منتديات إصلاحية بيداغوجية لمناقشة مفهوم الشراكة ومدارسته مركزيا وجهويا ومحليا وعلى صعيد المؤسسات قصد الخروج بتوصيات وقرارات تطبيقية من أجل تفعيلها ميدانيا.

وتقصد وزارة التربية الوطنية من وراء استخدامها لمصطلح الشراكة التربوية تضافر كل الجهود من قبل الفاعلين الداخليين والخارجيين لإيجاد الحلول الناجعة لتجاوز المشاكل ومعيقات المؤسسات التعليمية عن طريق خلق شراكات بيداغوجية داخلية أو خارجية مع مراعاة النصوص القانونية والتنظيمية والتعليمات الإدارية التي تتبناها المذكرات والمنشورات الوزارية. وقد حصرت هذه الشراكة فيما هو تربوي وبيداغوجي، أي إن هذه الشراكة تخدم مصلحة المتمدرس عن طريق تنمية شخصيته على جميع الأصعدة والمستويات ليتكيف مع الواقع الموضوعي ليصبح مواطنا صالحا مبدعا وفاعلا في المستقبل والسير به نحو آفاق فضلى وتغييره إيجابيا وتهذيبه معرفيا ووجدانيا وحركيا مع توفير جميع الظروف المناسبة التي تؤهله للفوز والنجاح والترقي.

هذا، وإن الشراكة نوعان: شراكة داخلية وشراكة خارجية. فالشراكة الداخلية هي تلك الشراكة التي يساهم فيها فاعلون من داخل المؤسسة من تلاميذ وأساتذة ورجال الإدارة وقدماء التلاميذ وآباء وأمهات التلاميذ وأوليائهم من أجل خلق مشروع تربوي داخل المؤسسة أو باشتراك مع مؤسسة تعليمية أخرى من أجل تحسين أحوال التلميذ والرفع من مستوى المتعلم ودعمه تربويا و مساعدته ماديا ومعنويا. أما الشراكة الخارجية فتتمثل في انفتاح المؤسسة التعليمية على محيطها السوسيواقتصادي والمحيط الوطني والدولي، أي إن الشراكة الخارجية قد تكون شراكة وطنية أو دولية مع مؤسسات أجنبية وعربية ضمن التبادل اللغوي والثقافي والحضاري أو عبر خلق توأمة تشاركية مؤسساتية وتحقيق مشاريع تعاون وتمويل ودعم ومساعدة.ويمكن حصر مظاهر الشراكة التربوية في الشراكات التالية:

1- الشراكة المادية.

2- الشراكة المالية.

3- الشراكة البشرية.

4- الشراكة الثقافية والفنية والرياضية .

5- الشراكة الاجتماعية.

6- الشراكة الإعلامية.

فإذا بدأنا بالشراكة الداخلية لتحديد مجالاتها فإننا نتحدث هنا عن جميع الفاعلين الذين يساهمون في تدبير المؤسسة وتسييرها وتنشيطها والإشراف عليها من مدرسين وأساتذة ومتعلمين ورجال الإدارة ومشرفين تربويين وأسر التلاميذ ومجلس التدبير داخل المؤسسة. ولخلق مشاريع تربوية تخدم المؤسسة من قريب أو من بعيد لابد من التركيز على مواضيع الشراكة ذات الأولوية والضرورة القصوى كمحاربة الهدر المدرسي عن طريق الدعم التربوي وتقديم ساعات إضافية تطوعية لخدمة التلاميذ ومساعدتهم على مراجعة دروسهم وإنجاز واجباتهم وفروضهم المنزلية أو الفصلية مع تدريبهم على التطبيق المنهجي والتحليل التركيبي والتقويمي، والأخذ بيدهم من أجل السير بهم نحو ثقافة التعلم الذاتي والتكوين المستمر، وسد كل ثغرات التعثر والنقص لديهم عن طريق إرشادهم ومحاورتهم بطريقة ديمقراطية قائمة على التوجيه الصحيح والحجاج المنطقي والبرهان العقلي من أجل مواصلة دراستهم والتنسيق مع أسرهم من أجل إرجاع أولادهم إلى المدرسة وإقناعهم بأهمية التعلم والتكوين والتدريس من أجل بناء مواطن صالح. كما يمكن الاستعانة بالمدرسين والمشرفين التربويين للمشاركة في تنمية البحوث التربوية التي ترتكز على تحسين أداء المتعلم و الانطلاق من فلسفة الكفايات المستهدفة و تجديد الطرائق البيداغوجية والوسائل الديداكتيكية وأساليب المراقبة والتقويم وأنظمة الامتحانات، دون أن ننسى أهمية المشاركة في تكوين المدرسين إداريا وتربويا من قبل رجال الإشراف ورجال الإدارة الذين لهم خبرة في الميدان عن طريق مناقشة المذكرات وتوضيحها و شرح دواليب التسيير وآليات التدبير بواسطة عقد اللقاءات والندوات والمجالس التعليمية لمناقشة قضايا التربية والتعليم.كما تستهدف الشراكة الداخلية تثبيت وتطوير استعمال تكنولوجيا الإعلام والتواصل الرقمي من خلال إنشاء خليات الإعلام والاتصال الحاسوبي والسباحة الإعلامية عبر الإنترنت داخل الشبكة العالمية. ولا نغفل مدى أهمية عملية الارتقاء بعلاقات التعامل السيكولوجي والاجتماعي والإداري بشكل بنيوي دينامي وإنساني وظيفي داخل المؤسسة التعليمية من خلال احترام المتعلمين ورجال التربية والإدارة والتدبير و رجال الإشراف والآباء وأمهات التلاميذ وأوليائهم واللجوء إلى سياسة المرونة والحوار الديمقراطي واحترام حقوق الإنسان وتطبيق مبدإ الحافزية والمساواة واحترام الكفاءات وتحقيق الجودة الكيفية (الإبداعية) والكمية(المردودية).كما ينبغي أن تستند المشاركة التربوية إلى تشجيع الإبداعات التربوية والارتقاء بالرياضة المدرسية وتنشيط المؤسسة التعليمية فنيا وثقافيا وإعلاميا واجتماعيا وبيئيا من خلال خلق شراكة ذاتية أو داخلية. و في اعتقادي، يمكن لهذه الشراكات أن تتحقق ميدانيا وواقعيا لو طبقت الوزارة نظام سيـگما SIGMA قصد إعطاء المؤسسات التعليمية صفة مصلحة تابعة للدولة مسيرة ذاتيا تعتمد على إعانات الدولة ومنحها ومواردها الخاصة وما تستجلبه من إمكانيات مادية ومالية وبشرية عبر الشراكات التي تخلقها.

أما الشراكة الخارجية فقد تكون شراكة محلية إقليمية أو جهوية أو وطنية أو دولية، وتتمثل في تأهيل المؤسسات التعليمية من خلال الدخول في شراكات مع الجماعات المحلية والشركات والمقاولات والجمعيات بشتى أنواعها والمجتمع المدني والسلطات المحلية والمواهب الإبداعية من فنانين ومثقفين وموسيقيين ورسامين ومسرحيين وسينمائيين ورياضيين وإعلاميين وأساتذة الفكر والعلم والتكنولوجيا ومساعدات الأكاديميات

الجهوية وصناديق الدولة والمساعدات الدولية التي تقدمها الدوائر الحكومية وغير الحكومية من جمعيات وأحزاب ومنتديات وأفراد ومحسنين... كما ينبغي أن تتوجه الشراكة الخارجية إلى استكمال تعميم التمدرس بالتعليم الأولي والابتدائي والإعدادي والثانوي وتنمية التعليم التكنولوجي. وتستهدف الشراكة التربوية الخارجية تعزيز الدعم الاجتماعي لفائدة التلاميذ المحتاجين عن طريق الاتصال بالجمعيات الخيرية والإحسانية وتعريف التلاميذ بها و تحفيزهم على الانخراط فيها، وتوفير شروط استقبال المدرسين بالوسط القروي عن طريق تشجيع الاستثمارات المحلية والوطنية والدولية، وتحفيز الجماعات المحلية للمساهمة في بناء الأقسام والمدارس وبناء مساكن الموظفين بالوسط القروي، و ضرورة تقديم الدولة تعويضات إضافية للمشتغلين بالبادية قصد دفعهم للاستقرار بها ،علاوة على أهمية الدخول في الشراكات التي تستهدف الاهتمام بالتربية غير النظامية ومحاربة الأمية عن طريق تعميم التمدرس، وتوفير المؤسسات التعليمية لتعليم الأميين من الكبار والصغار سواء أكانوا ذكورا أم إناثا ، وتأطير المكونين عن طريق التنسيق مع مؤسسات التكوين البيداغوجي، والبحث عن شركاء قادرين على دفع أجور المدرسين ودفع مستحقاتهم وتسوية أوضاعهم ولاسيما حملة الشهادات العليا الذين يسهرون على عمليات التدريس والتكوين وتأهيل شريحة كبيرة من أفراد المجتمع الذين يعانون من الأمية الأبجدية والإعلامية والوظيفية.

تلكم هي أنواع الشراكة البيداغوجية وأهم مجالاتها من أجل تحقيق الجودة التربوية وإنجاح الميثاق الوطني للتربية والتكوين والذي أوشك على الانتهاء، ونحن مازلنا نتخبط في عدة مشاكل ومعيقات جعلت الرداءة تحل محل الجودة بسبب اللامبالاة والتسيب وانعدام الإمكانيات المادية والمالية والبشرية وتعقيد المساطر التنظيمية والإدارية والقانونية. وقد أصبح مفهوم الشراكة شعارا موسميا يحيل على شح موارد الدولة وفقرها وتخليها التدريجي عن إيلاء قطاع التعليم مايستحقه من رعاية وعناية واهتمام، ودفعها بشكل مباشر أو غير مباشر المؤسسات التعليمية إلى الاستجداء و التسول والاستعطاف وطرق أبواب المحسنين بحثا عن المساعدات المادية والمالية والخيرية، ولكن بدون مقابل تقدمه هذه المؤسسات التربوية التي تكون مبنية على شراكة أحادية الجانب محكوم عليها بالإذلال والفشل مسبقا.

39 - الصعوبات القرائية الشائعة – أعراضها وأسبابها وطرائق علاجها:

أولا: صعوبة تمييز الكلمات:

الأعراض:

-القراءة المتقطعة.

-اعتماد التلميذ على غيره في معرفة معاني الكلمات.

-تكرار الكلمات والوقوف عندها لتهجيها.

-استظهار الدروس (الاعتماد على الحفظ)

-ضعف القدرة على قراءة الكلمات الجديدة السهلة.

الأسباب :

طريقة التدريس مثل:

-تعليم كلمات كثيرة دفعة واحدة.

-عدم كفاية التدريب على قراءة الكلمات الجديدة واستخدامها في جمل.

-قلة التنويع في مادة القراءة والاعتماد على الكتاب المقرر فقط.

العلاج:

التدريب على الكلمات الجديدة ، مقترنة بمعناها كما وردت في سياق التعبير.

-إعطاء تدريبات قصيرة خارج السياق الذي وردت فيه.

-التدريب المكثف على قراءة الكلمات الجديدة.

-تقديم الكلمات مقترنة بمعانيها الحسية كالصور ونواحي النشاط المختلفة التي تقرب المعنى.

-إمداد التلميذ بثروة من الكلمات التي يدركها بمجرد النظر إليها خلال فترات التدريب مثل:

-تعرف الكلمات.

-استخراج الجمل أو الكلمات المكتوبة على السبورة من الكتاب.

-تدريب التلميذ على إيجاد بعض عناصر الكلمة التي تعدّ مفتاحا لقراءتها.

-استخراج الألفاظ التي تشتمل على حرف (ألف) أو حرف (الجيم) وهكذا.

-الاحتفاظ بسجل مثبت فيه الكلمات التي يخطئ التلاميذ في قراءتها ن وتدريبهم على قراءتها وكتابتها كثيرا في أوقات معينة أو خلال الموقف التعليمي.

-تهيئة فرص كثيرة للقراءة العارضة الحرّة ، كقراءة بعض الإعلانات في الجرائد، سجل أسماء التلاميذ ،برنامج رحلة.

-استعمال طرائق التدريب والنشاطات التي تثير انتباه أكبر عدد من التلاميذ ، وتتطلب استجابتهم مهارة القراءة والكتابة.

<u>ثانيا: الاخفاق في إدراك معنى الكلمات</u>

الأعراض:

-الاخفاق في إدراك الفكرة.

-الخروج بفكرة غير صحيحة عن المادة المقروءة.

-قلة الاهتمام بتعلم كلمات جديدة.

العلاج:

-تكوين جمل ذات كلمتين أو أكثر من مجموعة كلمات جديدة.

-عمل قائمة بكلمات يستعملها أصحاب المهن والحرف مثل:مبرد ،منشار،قلم ،إبرة.......الخ.

-تصنيف كلمات مختلفة تحت عناوين مناسبة ، كالأشياء التي تباع عند البقال، الجزار،أو التي تنتمي إلى البيت ، المدرسة ....الخ، ثم يتدرب التلميذ على إسنادها لما تنتمي إليه من المجالات.

-عمل قائمة بكثير من الكلمات في وصف أشياء مألوفة مثل:الزهرة ،الرجل، السيارة ، المنزل......الخ

-عمل قائمة ببعض الألفاظ المترادفة مثل: جاء ، حضر،قدم ،أقبل.

-كتابة فكرة واحدة في عبارات مختلفة.

-التدريب على فهم العلاقات بين الكلمات مثل:

-مجموعة مكونة من عدة كلمات مثل:عجلة، مطاط، رياح، منزل ،حجارة.....الخ ،ثم يكلف بعض التلاميذ بتكوين جمل من خلال ربط كلمتين مثل:

-العجلة مصنوعة من المطاط.

-المنزل يصنع من الحجارة.

-مجموعة ثانية من الكلمات:(الخياط ، الملابس) ،(الخبز ، الخباز.)

-مجموعة ثالثة : النار، الحرارة ، الشمعة ، تحترق ، الضوء ،.......الخ.

ثالثا: صعوبة قراءة جمل ذات معنى:

الأسباب:

1 - صعوبة المادة.

2 - الاهتمام بالكلمات دون الأفكار التي تحملها.

3 - المبالغة في العناية بتعليم الكلمة بوصفها وحدة مستقلة عن الجملة.

4 - قصر المدى البصري.

العلاج:

-تزويد لتلاميذ بمادة قرائية سهلة.

-تكليفهم بقراءة أجوبة عن أسئلة معينة تكتب لهم.

-تكليفهم بإعداد بعض الدروس قبل القراءة الجهرية للفصل.

-التدريب على إجابة الأسئلة إجابة تامة في الفصل تحريريا وشفهيا.

-التدريبات على استخدام بطاقات: انظر ، وافعل ، وذلك لتوسيع مدى تمييز الكلمات.

-الاشتراك في التمثيليات.

-الإكثار من التدريب على الحوار والمحادثة.

رابعا: تعثر الانطلاق في القراءة:

درر رشيد إبراهيما بتصرف

الأعراض:

-القراءة البطيئة المتقطعة.

-الارتباك أثناء القراءة الجهرية.

-الاعتماد على الغير في تعرف الكلمة.

الأسباب:

-تعود التلميذ على الاهتمام باللفظ دون المعنى.

-عدم تدريب الطفل على القراءة بسرعة.

-الحاجة إلى مثل يحتذى في القراءة الجيدة.

العلاج:

-تكليف التلميذ بالقراة ، ثمّ توجه إليه أسئلة يجيب عنها.

-تدريبهم على التخلص من تحريك الشفتين وتحريك الرأس والإشارة بالإصبع ، بوضع علامات عند نهاية الجمل التامة ، وتزويدهم بمادة قرائية سهلة

-تدريبهم على الابتعاد عن تهجي الكلمة أثناء القراءة وتعويدهم على قراءة الكلمة تامة دفعة واحدة.

-توسيع المدى البصري لدى التلاميذ ، وذلك بقراءة العبارات والجمل القصيرة قراءة تهدف إلى تنفيذ ماتحتوي عليه الجملة من معنى ،مثل (اذهب إلى الباب) يقرأ التلميذ وينفذ ما قرأ ،من خلال بطاقات تنفيذ المعلومات ، بحيث يكتب في كل بطاقة عبارة تتضمن طلبا معينا وتوزع البطاقات وينفذ المطلوب.

-تهيئة المواقف التي يستمع فيها التلاميذ بعضهم إلى بعض ، حتى يجد كل منهم الدافع إلى القراءة ، وذلك بقراءة شيء جديد خارج المقرر لا يوجد أمام بقية التلاميذ.

-عمل مستويات للقراءة الجهرية.

-تكليف التلميذ بقراءة ما يستطيع وفقا لمستواه القرائي حتى ولو جملة واحدة فقط.

-القراءة الجيدة في القراءة من المعلم والتلاميذ الأحسن فالأحسن.

-استعمال بطاقات الجمل والكلمات.

-توجيه أسئلة تتطلب إجاباتها تكرار القراءة ، وإعادة تنظيم مادتها.

خامسا: صعوبة الإجابة عن أسئلة حول المادة المقروءة.

الأسباب:

-العجز عن توجيه الانتباه.

-صعوبة المادة لغرابة الألفاظ وطول الجمل.

-عدم مناسبة الفكرة التي يدور حولها النص لمستوى التلميذ.

-عجز المدرس عن عمل تعيينات تهدف إلى تحقيق أغراض واضحة.

العلاج:

-توجيه الانتباه المباشر إلى المعنى.

-عمل تعيينات واضحة الهدف.

-قراءة مادة سهلة.

-تدريب التلاميذ على قراءة النص فقرة فقرة ، ثمّ طرح أسئلة حول مضامينها.

-تكليف التلاميذ من حين إلى آخر استعادة بعض ما قرءوه.

سادسا: صعوبة استعادة المقروء:

الأسباب:

-فقدان الاهتمام بالمادة القرائية وضعف الميل إليها.

-صعوبة المادة.

-الاهتمام بالناحية الآلية فقط.

-عدم مناسبة المادة القرائية لمستوى التلاميذ.

العلاج:

-تزويد التلاميذ بمادة تناسب مستواهم.

-تكليف التلاميذ بتلخيص ما قرءوه.

-تكليف التلاميذ أن يعيدوا بأسلوبهم الخاص ما قرءوه من جمل ، وفقرات، وموضوعات.

40 - تنمية الذكاء عند الأطفال

إذا أردت لطفلك نمواً في قدراته وذكائه فهناك أنشطة تؤدي بشكل رئيسي إلى تنمية ذكاء الطفل وتساعده على التفكير العلمي المنظم وسرعة الفطنة والقدرة على الابتكار،

ومن أبرز هذه الأنشطة ما يلي :

أ) اللعب :

الألعاب تنمي القدرات الإبداعية لأطفالنا .. فمثلاً ألعاب تنمية الخيال ، وتركيز الانتباه والاستنباط والاستدلال والحذر والمباغتة وإيجاد البدائل لحالات افتراضية متعددة مما يساعدهم على تنمية ذكائهم .

- يعتبر اللعب التخيلي من الوسائل المنشطة لذكاء الطفل وتوافقه فالأطفال الذين يعشقون اللعب التخيلي يتمتعون بقدر كبير من التفوق، كما يتمتعون بدرجة عالية من الذكاء والقدرة اللغوية وحسن التوافق الاجتماعي، كما أن

لديهم قدرات إبداعية متفوقة، ولهذا يجب تشجيع الطفل على مثل هذا النوع من اللعب كما أن للألعاب الشعبية كذلك أهميتها في تنمية وتنشيط ذكاء الطفل،لما تحدثه من إشباع الرغبات النفسية والاجتماعية لدى الطفل،ولما تعوده على التعاون والعمل الجماعي ولكونها تنشط قدراته العقلية بالاحتراس والتنبيه والتفكير الذي تتطلبه مثل هذه الألعاب ..ولذا يجب تشجيعه على مثل هذا .

ب) القصص وكتب الخيال العلمي:

تنمية التفكير العلمي لدى الطفل يعد مؤشراً هاماً للذكاء وتنميته، والكتاب العلمي يساعد على تنمية هذا الذكاء ، فهو يؤدي إلى تقديم التفكير العلمي المنظم في عقل الطفل ، وبالتالي يساعده على تنمية الذكاء والابتكار ، ويؤدي إلى تطوير القدرة القلية للطفل .

- الكتاب العلمي لطفل المدرسة يمكن أن يعالج مفاهيم علمية عديدة تتطلبها مرحلة الطفولة ، ويمكنه أن يحفز الطفل على التفكير العلمي وأن يجري بنفسه التجارب العلمية البسيطة،كما أن الكتاب العلمي هو وسيلة لأن يتذوق الطفل بعض المفاهيم العلمية وأساليب التفكير الصحيحة والسليمة،وكذلك يؤكد الكتاب العلمي لطفل هذه المرحلة تنمية الاتجاهات الإيجابية للطفل نحو العلم والعلماء كما أنه يقوم بدور هام في تنمية ذكاء الطفل،إذا قدم بشكل جيد ، بحيث يكون جيد الإخراج مع ذوق أدبي ورسم وإخراج جميل،وهذا يضيف نوعاً من الحساسية لدى الطفل في تذوق الجمل للأشياء،فهو ينمي الذاكرة ، وهي قدرة من القدرات العقلية .

- الخيال

هام جداً للطفل وهو خيال لازم له ،ومن خصائص الطفولة التخيل والخيال الجامح ،ولتربية الخيال عند الطفل أهمية تربوية بالغة ويتم من خلال سرد القصص الخرافية المنطوية على مضامين أخلاقية إيجابية بشرط أن تكون سهلة المعنى وأن تثير اهتمامات الطفل،وتداعب مشاعره المرهفة الرقيقة،ويتم تنمية الخيال كذلك من خلال سرد القصص العلمية الخيالية للاختراعات والمستقبل ،فهي تعتبر مجرد بذرة لتجهيز عقل الطفل وذكائه للاختراع والابتكار ،ولكن يجب العمل على قراءة هذه القصص من قبل الوالدين أولاً للنظر في صلاحيتها لطفلهما حتى لا تنعكس على ذكائه كما أن هناك أيضا قصص أخرى تسهم في نمو ذكاء الطفل كالقصص الدينية وقصص الألغاز والمغامرات التي لا تتعارض مع القيم والعادات والتقاليد ولا تتحدث عن القيم الخارقة للطبيعة فهي تثير شغف الأطفال،وتجذبهم تجعل عقولهم تعمل وتفكر وتعلمهم الأخلاقيات والقيم ولذلك فيجب علينا اختيار القصص التي تنمي القدرات العقلية لأطفالنا والتي تملأهم بالحب والخيال والجمال والقيم الإنسانية لديهم ويجب اختيار الكتب الدينية ولِمَ لا ؟ فإن الإسلام يدعونا إلى التفكير والمنطق، وبالتالي تسهم في تنمية الذكاء لدى أطفالنا .

ج) الرسم والزخرفة :

الرسم والزخرفة تساعد على تنمية ذكاء الطفل وذلك عن طريق تنمية هواياته في هذا المجال،وتقصي أدق التفاصيل المطلوبة في الرسم،بالإضافة إلى تنمية العوامل الابتكارية لديه عن طريق اكتشاف العلاقات وإدخال التعديلات حتى تزيد من جمال الرسم والزخرفة

- ورسوم الأطفال تدل على خصائص مرحلة النمو العقلي،ولا سيما في الخيال عند الأطفال،بالإضافة إلى أنها عوامل التنشيط العقلي والتسلية وتركيز الانتباه.

- ولرسوم الأطفال وظيفة تمثيلية،تساهم في نمو الذكاء لدى الطفل، فبالرغم من أن الرسم في ذاته نشاط متصل بمجال اللعب، فهو يقوم في ذات الوقت على الاتصال المتبادل للطفل مع شخص آخر ،إنه يرسم لنفسه،ولكن تشكل رسومه في الواقع من أجل عرضها وإبلاغها لشخص كبير،وكأنه يريد أن يقول له شيئاً عن طريق ما يرسمه،وليس هدف الطفل من الرسم أن يقلد الحقيقة،وإنما تنصرف رغبته إلى تمثلها، ومن هنا فإن المقدرة على الرسم تتمشى مع التطور الذهني والنفسي للطفل ،وتؤدي إلى تنمية تفكيره وذكائه .

د) مسرحيات الطفل :

- إن لمسرح الطفل،ولمسرحيات الأطفال دوراً هاماً في تنمية الذكاء لدى الأطفال،وهذا الدور ينبع من أن (استماع الطفل إلى الحكايات وروايتها وممارسة الألعاب القائمة على المشاهدة الخيالية،من شأنها جميعاً أن تنمي قدراته على التفكير،وذلك أن ظهور ونمو هذه الأداة المخصصة للاتصال- أي اللغة - من شأنه إثراء أنماط التفكير إلى حد كبير ومتنوع، وتتنوع هذه الأنماط وتتطور أكثر سرعة وأكثر دقة) .

- ومن هذا فالمسرح قادر على تنمية اللغة وبالتالي تنمية الذكاء لدى الطفل.فهو يساعد الأطفال على أن يبرز لديهم اللعب التخيلي، بالتالي يتمتع الأطفال الذين يذهبون للمسرح المدرسي ويشتركون فيه،بقدر من التفوق ويتمتعون بدرجة عالية من الذكاء،والقدرة اللغوية،وحسن التوافق الاجتماعي،كما أن لديهم قدرات إبداعية متفوقة .

- وتسهم مسرحية الطفل إسهاما ملموسا وكبيرا في نضوج شخصية الأطفال فهي تعتبر وسيلة من وسائل الاتصال المؤثرة في تكوين اتجاهات الطفل وميوله وقيمه ونمط شخصيته ولذلك فالمسرح التعلمي والمدرسي هام جدا لتنمية ذكاء الطفل

هـ) الأنشطة المدرسية ودورها في تنمية ذكاء الطفل :

تعتبر الأنشطة المدرسية جزءا مهما من منهج المدرسة الحديثة، فالأنشطة المدرسية - أياً كانت تسميتها - تساعد في تكوين عادات ومهارات وقيم وأساليب تفكير لازمة لمواصلة التعليم وللمشاركة في التعليم ، كما أن الطلاب الذين يشاركون في النشاط لديهم قدرة على الإنجاز الأكاديمي ،كما أنهم إيجابيون بالنسبة لزملائهم ومعلميهم .

فالنشاط إذن يسهم في الذكاء المرتفع ،وهو ليس مادة دراسية منفصلة عن المواد الدراسية الأخرى،بل إنه يتخلل كل المواد الدراسية، وهو جزء مهم من المنهج المدرسي بمعناه الواسع (الأنشطة غير الصفية) الذي يترادف فيه مفهوم المنهج والحياة المدرسية الشاملة لتحقيق النمو المتكامل للتلاميذ ،وكذلك لتحقيق التنشئة والتربية المتكاملة المتوازنة ، كما أن هذه الأنشطة تشكل أحد العناصر الهامة في بناء شخصية الطالب وصقلها ، وهي تقوم بذلك بفاعلية وتأثير عميقين .

و) التربية البدنية :

الممارسة البدنية هامة جداً لتنمية ذكاء الطفل،وهي وإن كانت إحدى الأنشطة المدرسية،إلا أنها هامة جداً لحياة الطفل،ولا تقتصر على المدرسة فقط ،بل تبدأ مع الإنسان منذ مولده وحتى رحيله من الدنياوهي بادئ ذي بدء تزيل الكسل والخمول من العقل والجسم وبالتالي تنشط الذكاء،ولذا كانت الحكمة العربية والإنجليزية أيضاً ،التي تقول (العقل السليم في الجسم السليم)دليلاً على أهمية الاهتمام بالجسد السليم عن طريق الغذاء الصحي والرياضة حتى تكون عقولنا سليمة ودليلاً على العلاقة الوطيدة بين العقل والجسد،ويبرز دور التربية في إعداد العقل والجسد معاً ..

- فالممارسة الرياضية في وقت الفراغ من أهم العوامل التي تعمل على الارتقاء بالمستوى الفني والبدني،وتكسب القوام الجيد،وتمنح الفرد السعادة والسرور والمرح والانفعالات الإيجابية السارة،وتجعله قادراً على العمل والإنتاج،والدفاع عن الوطن،وتعمل على الارتقاء بالمستوى الذهني والرياضي في إكساب الفرد النمو الشامل المتزن .

- ومن الناحية العلمية :

فإن ممارسة النشاط البدني تساعد الطلاب على التوافق السليم والمثابرة وتحمل المسؤولية والشجاعة والإقدام والتعاون،وهذه صفات هامة تساعد الطالب على النجاح في حياته الدراسية وحياته العملية، ويذكر د. حامد زهران في إحدى دراساته عن علاقة الرياضة بالذكاء والإبداع والابتكار(إن الابتكار يرتبط بالعديد من المتغيرات مثل التحصيل والمستوى الاقتصادي والاجتماعي والشخصية وخصوصاً النشاط البدني بالإضافة إلى جميع المناشط الإنسانية،ويذكر دليفورد أن الابتكار غير مقصور على الفنون أو العلوم،ولكنه موجود في جميع أنواع النشاط الإنساني والبدني).

- فالمناسبات الرياضية تتطلب استخدام جميع الوظائف العقلية ومنها عمليات التفكير،فالتفوق في الرياضات (مثل الجمباز والغطس على سبيل المثال) يتطلب قدرات ابتكارية،ويسهم في تنمية التفكير العلمي والابتكاري والذكاء لدى الأطفال والشباب.

- فمطلوب الاهتمام بالتربية البدنية السليمة والنشاط الرياضي من أجل صحة أطفالنا وصحة عقولهم وتفكيرهم وذكائهم .

<u>ز) القراءة والكتب والمكتبات :</u>

والقراءة هامة جداً لتنمية ذكاء أطفالنا ،ولم لا ؟ فإن أول كلمة نزلت في القرآن الكريم (اقرأ) ، قال الله تعالى (اقرأ باسم ربك الذي خلق خلق الإنسان من علق اقرأ وربك الأكرم الذي علم بالقلم علم الإنسان ما لم يعلم) فالقراءة تحتل مكان الصدارة من اهتمام الإنسان،باعتبارها الوسيلة الرئيسية لأن يستكشف الطفل البيئة من حوله،والأسلوب الأمثل لتعزيز قدراته الإبداعية الذاتية،وتطوير ملكاته استكمالاً للدور التعليمي للمدرسة

- القراءة هي عملية تعويد الأطفال : كيف يقرأون ؟ وماذا يقرأون ؟

ولا أن نبدأ العناية بغرس حب القراءة أو عادة القراءة والميل لها في نفس الطفل والتعرف على ما يدور حوله منذ بداية معرفته للحروف والكلمات،ولذا فمسألة القراءة مسألة حيوية بالغة الأهمية لتنمية ثقافة الطفل،فعندما نحبب الأطفال في القراءة نشجع في الوقت نفسه الإيجابية في الطفل ،وهي ناتجة للقراءة من البحث والتثقيف،فحب القراءة يفعل مع الطفل أشياء كثيرة ،فإنه يفتح الأبواب أمامهم نحو الفضول والاستطلاع ،وينمي رغبتهم لرؤية أماكن يتخيلونها،ويقلل مشاعر الوحدة والملل ، يخلق أمامهم نماذج يتمثلون أدوارها،وفي النهاية،تغير القراءة أسلوب حياة الأطفال

* الهدف من القراءة

أن نجعل الأطفال مفكرين باحثين مبتكرين يبحثون عن الحقائق والمعرفة بأنفسهم ،ومن أجل منفعتهم ،مما يساعدهم في المستقبل على الدخول في العالم كمخترعين ومبدعين ،لا كمحاكين أو مقلدين.

- والقراءة هامة لحياة أطفالنا فكل طفل يكتسب عادة القراءة يعني أنه سيحب الأدب واللعب ، وسيدعم قدراته الإبداعية والابتكارية باستمرار، وهي تكسب الأطفال كذلك حب اللغة،واللغة ليست وسيلة تخاطب فحسب,بل هي أسلوب للتفكير .

ح) الهوايات والأنشطة الترويحية :

هذه الأنشطة والهوايات تعتبر خير استثمار لوقت الفراغ لدى الطفل، ويعتبر استثمار وقت الفراغ من الأسباب الهامة التي تؤثر على تطورات ونمو الشخصية ،ووقت الفراغ في المجتمعات المتقدمة لا يعتبر فقط وقتاً للترويح والاستجمام واستعادة القوى ،ولكنه أيضاً ،بالإضافة إلى ذلك، يعتبر فترة من الوقت يمكن في غضونها تطوير وتنمية الشخصية بصورة متزنة وشاملة .

*ويرى الكثير من رجال التربية :

ضرورة الاهتمام بتشكيل أنشطة وقت الفراغ بصورة تسهم في اكتساب الفرد الخبرات السارة الإيجابية،وفي نفس الوقت ،يساعد علىنمو شخصيته،وتكسبه العديد من الفوائد الخلقية والصحية والبدنية والفنية.ومن هنا تبرز أهميتها في البناء العقلي لدى الطفل والإنسان عموماً .

- تتنوع الهوايات ما بين كتابة شعر أو قصة أو عمل فني أو أدبي أو علمي ، وممارسة الهوايات تؤدي إلى إظهار المواهب،فالهوايات تسهم في إنماء ملكات الطفل،ولا بد وأن تؤدي إلى تهيئة الطفل لإشباع ميوله ورغباته واستخراج طاقته الإبداعية والفكرية والفنية .

- والهوايات إما فردية،خاصة مثل الكتابة والرسم وإما جماعية مثل الصناعات الصغيرة والألعاب الجماعية والهوايات المسرحية والفنية المختلفة.

فالهوايات أنشطة ترويحية :

ولكنها تتخذ الجانب الفكري والإبداعي،وحتى إذا كانت جماعية،فهي جماعة من الأطفال تفكر معاً وتلعب معاً،فتؤدي العمل الجماعي وهو بذاته وسيلة لنقل الخبرات وتنمية التفكير والذكاء ولذلك تلعب الهوايات

بمختلف مجالاتها وأنواعها دوراً هاماً في تنمية ذكاء الأطفال،وتشجعهم على التفكير المنظم والعمل المنتج ،والابتكار والإبداع وإظهار المواهب المدفونة داخل نفوس الأطفال .

ط) حفظ القرآن الكريم :

ونأتي إلى مسك الختام ،حفظ القرآن الكريم ،فالقرآن الكريم من أهم المناشط لتنمية الذكاء لدى الأطفال،ولم لا ؟ والقرآن الكريم يدعونا إلى التأمل والتفكير،بدءاً من خلق السماوات والأرض،وهي قمة التفكير والتأمل،وحتى خلق الإنسان،وخلق ما حولنا من أشياء ليزداد إيماننا ويمتزج العلم بالعمل .

وحفظ القرآن الكريم ،وإدراك معانيه،ومعرفتها معرفة كاملة،يوصل الإنسان إلى مرحلة متقدمة من الذكاء ،بل ونجد كبار وأذكياء العرب وعلماءهم وأدباءهم يحفظون القرآن الكريم منذ الصغر،لأن القاعدة الهامة التي توسع الفكر والإدراك،فحفظ القرآن الكريم يؤدي إلى تنمية الذكاء وبدرجات مرتفعة .

وعن دعوة القرآن الكريم للتفكير والتدبر واستخدام العقل والفكر لمعرفة الله حق المعرفة،بمعرفة قدرته العظيمة،ومعرفة الكون الذي نعيش فيه حق المعرفة،ونستعرض فيما يلي بعضاً من هذه الآيات القرآنية التي تحث على طلب العلم والتفكر في مخلوقات الله وفي الكون الفسيح.

- قول الحق (أن تقوموا لله مثنى وفرادى ثم تتفكروا).سبأ الآية 46 وهي دعوة للتفكير في الوحدة وفي الجماعة أيضاً

- وقوله عز وجل(كذلك يبين الله لكم الآيات لعلكم تتفكرون).البقرة الآية 219 وهي دعوة للتفكير في كل آيات وخلق الله عز وجل.

- وفي هذا السياق يقول الحق جل وعلا (كذلك يبين الله لكم الآيات لعلكم تتفكرون).البقرة الآية 266

- وقوله عز وجل (كذلك نفصل الآيات لقوم يتفكرون).يونس الآية 24

- و أيضا (إن في ذلك لآيات لقوم يتفكرون) الرعد الآية 3

- وقوله سبحانه وتعالى(إن في ذلك لآية لقوم يتفكرون) النحل11

ويفرق الله بين المتفكرين والمستخدمين عقولهم ،وبين غيرهم ممن لا يستخدمون تلك النعم.

- ويقول الحق سبحانه وتعالى(أولم يتفكروا في أنفسهم) الروم 8

وهي دعوة مفتوحة للتفكير في النفس والمستقبل .

- وهناك دعوة أخرى للتفكير في خلق السموات والأرض،وفي كل حال عليه الإنسان ،فيقول المولى عز وجل (الذين يذكرون الله قياماً وقعوداً وعلى جنوبهم ويتفكرون في خلق السموات والأرض).آل عمران 191

- بل هناك دعوة لنتفكر في قصص الله وهو القصص الحق،لتشويق المسلم صغيراً وكبيراً ،يقول الحق (فاقصص القصص لعلهم يتفكرون). الأعراف 176

41 - اللعب يحقق للطفل توازنه النفسي

يؤكد الباحثون والمختصون في تربية وصحة الطفل النفسية على أن اللعب يعد من الوسائل التي تساعد على تطور الطفل ونموه السليم وتكوين شخصيته المتميزة، ولهذا فانه من واجب الوالدين والقائمين على تربية ورعاية الطفل عدم اغفال هذا الجانب المهم، لان الطفل بحاجة أن يعبر عن ذاته من خلال اللعب وأن يطور مهاراته ويكتشف الجديد من حوله بهذه الوسيلة .

وتجدر الإشارة إلى أن لعب الأم مع طفلها يؤثر بشكل كبير في تكوينه النفسي والتربوي ومن هنا تأتي مسئولية الأم تجاه أطفالها أكبر من مجرد إطعامهم وتلبية حاجياتهم المادية .

و بهذا الصدد تقول الاختصاصية النفسية نجلاء عسيري: أثبتت الأبحاث التربوية أن فوائد اللعب في حياة الطفل تتجلى في أن اللعب يشكل له طريقته الخاصة التي تمكنه وتساعده على اكتشاف العالم والناس الذين يحيطون به. واكتشاف عدة أشياء في نفسه وفرصة للأم لاكتشاف مجموعة من الأمور عن قدراته ولا تتوقف فوائده عند هذا الحد فهو وسيلة ناجعة جداً في تحقيق توازنه الجسمي والنفسي .

ومن الضروري للأم محاولة مداعبة الطفل واللعب معه كلما أتيحت الفرصة ذلك وكذلك محاولة إيجاد وقت للعب معه بكل طريقة ممكنة سواء بتجسيد اللعب في الفناء أو بعض الحركات أو حتى عن طريق ألعاب القماش لما لذلك من أثر في تطوره الجسماني والاجتماعي ومنحه الأمان والثقة وبالتالي إثراء مقدرة اللغة عنده وهذا يتحقق بفضل الطلاقة والمرح المنزلي وتؤكد نجلاء حق الطفل في اللعب مع والدته مهما بلغت درجة انشغالها في الأعمال والواجبات المنزلية .

اللعب يصقل المواهب

إذ فائدة اللعب تكمن في الفائدة من طبيعة الوقت الذي تقضيه الأم مع طفلها وليس في المدة الطويلة التي يمر خلالها اللعب والأفضل مشاركة الطفل إحدى عشرة دقيقة في اللعب بحماس وحيوية بدلاً من نصف ساعة يكون تركيز الأم من خلالها على الواجبات المتبقية عليها والمطلوب منها أداؤها .

والطفل دائما يحب معرفة مكان تواجد الأم ويحب مشاركتها في كل ما تقوم به ويمكن للأم تعويد الطفل على مساعدتها في تنظيف وترتيب حجرة في المنزل ومحاولة جعله قريباً منها فذلك يوجد السعادة في نفسه وهذا ما أثبتته الأبحاث التربوية الحديثة أن الأم تشكل أفضل لعبة بالنسبة للطفل وذلك خلال فترة تطوره ونموه التدريجي. فاللعب معه وجعله يساهم مع الأم في الأعمال المنزلية وإعطاؤه الثقة بنفسه وقدراته. ضرورية جداً لصقل مواهبه ونموه بشكل صحيح وسليم .

مشاركة الأبوين

وتجدر الإشارة إلى أن الدراسات العديدة قد أثبتت أن الآباء يخصصون أكثر من 85 دقيقة يومياً في المعدل العادي مع كل طفل مقابل دقيقة واحدة كان يقضيها الآباء مع أطفالهم في السبعينيات وتتوقع الدراسات أن يصل الوقت الذي يمضيه الآباء والأمهات مع أطفالهم إلى 100 دقيقة بحلول عام 2010م ولقد أكدت جميع دراسات علماء الاجتماع على أهمية مشاركة الأب والأم في تربية الأطفال وذلك بمدهم بالكثيرمن الثقة والتوازن

من الناحية النفسية وذلك خلال الحديث واللعب والقراءة ومساعدتهم في أداء واجباتهم المنزلية. لأن ذلك من حق الأبناء على آبائهم وأمهاتهم لكي يستطيع الطفل أن يتواصل مع مجتمعه وذلك لشعوره بحنان والديه وعلاقتهما الوطيدة به .

لهذا كله ينبغي على الأبوين والقائمين على رعاية الطفل تأمين احتياجات الطفل الجسدية والتربوية والنفسية، والحرص على السماح لهم باللعب بحرية ومشاركتهم ألعابهم واللعب معهم من أجل تحقيق التوازن المطلوب في صحتهم الجسدية والنفسية .

42 - القيم

ما هي القيم ؟

القيم هي مجموعة من القوانين و الأهداف و المثل العليا التي توجه الإنسان سواء في علاقته بالعالم المادي و الاجتماعي أو السماوي

و مصطلح القيم يتكون من عناصر الاعتقاد و الاختيار و الأفكار و المثل العليا من حق و صدق و كرامة و وفاء و عدل و عفة... و هذه العناصر تحيل على الجانب الاعتقادي و العاطفي و الوجداني و الفكري و الإرادي في الإنسان، و من هنا تتجلى أهمية القيم، فما أصبح جزءا من معتقدات الإنسان و مبادئه يمكن أن يكافح من أجله و العكس صحيح

تعتبر التربية على القيم مدخلا من المداخل المعتمدة في تجديد و تحديث المنظومة التربوية بصفة عامة في مراجعة و تحيين المناهج التربوية المغربية بصفة خاصة، و قد استخلصت القيم المعنية انطلاقا من فقرات الميثاق الوطني للتربية و التكوين و هي :

قيم العقيدة الإسلامية

قيم الهوية الحضارية و مبادئها الأخلاقية

قيم المواطنة

قيم حقوق الإنسان و مبادئها الكونية

و القيم مصطلح مكون من القوانين و المعايير و الأهداف التي يتبناها المجتمع و يرغب أن ينشئ أبناءه عليها و ذلك على مستوى :

ترشيد السلوك : كونها تؤطر و توجه سلوك الفرد تجاه خالقه و مجتمعه و بيئته العامة و الخاصة (العالم – المجتمع – الأسرة)

تحقيق الانتماء: نظرا لأنها تساهم بقوة في ارتباط الفرد بجماعته و تعزيز انتمائه إليها

تحقيق الاطمئنان: و خصوصا القيم الروحية التي تعمل التربية الإسلامية على تقوية و تعزيز التشبث و التشبع بها من طرف المتعلمين

لماذا اعتمد مدخل القيم ؟

المساهمة الفعالة و الوازنة في تنمية المجتمع تنمية شمولية و مستدامة

زرع القيم الإيجابية المتمثلة في المبادرة الحرة و التخلص من أفكار التواكل و الخنوع

ترسيخ ثقافة النقد و حرية المبادرة و التفكير

تحقيق المساواة و إتاحة المشاركة في العملية السياسية أمام أفراد المجتمع دون تمييز بين اللغة أو الأصل

اعتبار أن التأهيل الفكري و العلمي و التأهيل الديموقراطي وجهان لعملة واحدة

استيعاب نماذج و رموز المجتمع من أجل الاندماج فيه حتى يستطيع التواصل و التفاعل بكل سهولة

اندماج الفرد داخل المجتمع يفترض أن يتولد عنده شعور كبير بالانتماء و هو شعور كاف للحيلولة دون اللجوء إلى نبذ و إقصاء الآخرين

توليد الانفتاح على الفكر الديموقراطي و على علاقات مبنية على التعايش و التسامح و احترام مميزات الغير

تأسيس التمثلات على العقل و قياس صحتها بالنتائج

التنمية تكون بالتخلص من منظومات الفكر و القيم السلبية و تشجيع فكر عقلاني متنور يعمل على توليد المبادرة و بث روح العمل و حسن التدبير

السعي إلى بناء علاقات مع الغير على أساس السلام

تعويدهم و إقناعهم باحترام البيئة الطبيعية باعتبارها من أسمى النعم الربانية التي منحها الله تعالى للإنسان ليستثمر خيراتها لما فيه الخير و الصلاح و لا يعيث فيها فسادا

43 - الإتــــــصال التربوي

يعتبر التواصل مهمة أساسية للعاملين في المجال التربوي، والاتصال عملية ضرورية وهامة لكل عمليات التوافق والفهم التي يتوجب على التربويين القيام بها بهدف الوصول إلى الأهداف المنشودة للمؤسسة التربوية. والاتصال عملية إجتماعية تفاعلية تقوم وتعتمد اعتماداً كبيراً في حدوثها على المشاركة في المعاني بين المرسل والمستقبل .

يعتبر التواصل مهمة أساسية للعاملين في المجال التربوي، والاتصال عملية ضرورية وهامة لكل عمليات التوافق والفهم التي يتوجب على التربويين القيام بها بهدف الوصول إلى الأهداف المنشودة للمؤسسة

التربوية. والاتصال عملية إجتماعية تفاعلية تقوم وتعتمد اعتماداً كبيراً في حدوثها على المشاركة في المعاني بين المرسل والمستقبل .

والاتصال التربوي هو عملية نقل الأفكار والمعلومات التربوية من مدير المدرسة إلى المعلمين أو بالعكس أو من مجموعة من المعلمين إلى مجموعة أخرى أو من المدرسة إلى الإدارة التعليمية وبالعكس وذلك عن طريق الأسلوب الكتابي أو الشفهي مما يؤدي إلى وحدة الجهود لتحقيق أهداف المدرسة من أجل تحقيق رسالتها .

أهداف الاتصالات التربوية :

1 - نقل التعليمات والتوجيهات ووجهات نظر المدير إلى المعلمين من أجل القيام بوظائفهم الأساسية .

2 - إطلاع المعلمين على ما يجري في المدرسة من أنشطة مختلفة .

3 تزويد المعلمين بالأخبار المختلفة وخاصة الاجتماعية منها لدعم الروابط الإنسانية بين العاملين .

4 إكساب المستقبل خبرات جديدة ومهارات ومفاهيم جديدة تساير التغير والتطور في العالم وزيادة التفاعل الاجتماعي بين المعلمين وتوطيد البعد الإنساني بينهم .

5 - خلق درجة من الرضى الوظيفي والانسجام والتخلص من الضغوط المختلفة .

6 تحسين سير العمل الإداري من أجل التفاعل بين العاملين وتوجيه الجهود تجاه الهدف المنشود .

7 - إمداد المدير والمشرف بالمعلومات والبيانات الصحيحة مما يساعد في اتخاذ القرارات السليمة .

8 - الاتصال الفعال يمكن المدير من التأثير في المرؤوسين) العاملين) والقيام بعمله من حيث التوجيه والإشراف على أفضل وجه .

عناصر الاتصال :

1 - المرسل (Source) وهو الفرد أو (الأفراد) الذي يؤثر في الآخرين بشكل معين وهذا التأثير ينصب على معلومات أو اتجاهات أو سلوك الآخرين .

2 - المستقبل :(Receiver) وهو الذي يتم الاتصال به وهو صاحب الخطوة الثانية في عملية الاتصال والذي يتلقى محاولات التأثير الصادرة عن المرسل .

3 - الرسالة: وهي المعلومات أو الأفكار أو الاتجاهات التي يهدف المرسل إلي نقلها إلى المستقبل والتأثير عليه .

4 - قناة الاتصال (Channel) هي الوسيلة أو الوسائل من أجل التفاعل بين المرسل والمستقبل .

5 - التغذية الراجعة (Feedback) وهي الإجابة التي يرد بها المستقبل على رسالة المرسل .

مهارات التواصل :

1 - الإصغاء: هو الاستماع لما يقوله الشخص الآخر وما يعني هذا القول له والتخلي عن الإطار المرجعي

للمستمع ليتسنى له تقدير السياق المتضمن في حديث المتكلم .

2 - فهم الذات: هو معرفة نموذج التواصل الذي تتبناه في التعامل مع الآخرين .

3 - نقل الرسالة: هو إرسال المعنى الصحيح الذي يكمن في النتيجة المتوخاة أي أن تصل الرسالة إلى المستقبل ويفهم مضمونها كما يقصدها المرسل .

العوامل التي تساعد على نجاح عملية الاتصال :

يتوقف نجاح عملية الاتصال على نجاح كل عناصره في أداء الدور المطلوب منهم :

عوامل تتصل بالمرسل: من أجل أن يتحقق الاتصال الناجح على المرسل :

- أن يكون محل ثقة المستقبل حتى يتفاعل معه .
- أن تكون لديه مهارات اتصال عالية، لفظية، غير لفظية، القدرة على صياغة الرسالة المعبرة عن هدفه بوضوح والمراعية لطبيعة المستقبل .
- يحسن اختيار الوقت والزمان والوسيلة الملائمة لطبيعة المستقبل، وللرسالة وهدفها .

عوامل متصلة بالمستقبل :

- مستوى الإدارك الحسي للمستقبل .
- الإطار الدلالي (تصورات، واتجاهات) المستقبل في الاستجابة للرسالة .
- دافعية المستقبل للمعرفة .
- الظروف المحيطة بالمستقبل .
- سلوك المستقبل نتيجة لفهمه مضمون الرسالة .

عوامل متصلة بالرسالة: عند إعداد الرسالة يجب مراعاة ما يلي :-

- أن يتناسب موضوع الرسالة مع المستقبل من حيث اهتمامه ودرجة استيعابه ومستوى إدراكه وتلبية إحتياجاته .
- حسن صياغتها ومضمونها من حيث التشويق والإثارة التي يخاطب إدراك المستقبل ويؤدي إلى تفاعله مع الرسالة .

عوامل تتعلق بوسائل الاتصال :

يجب أن يتوافر عند المرسل عدة وسائل للإتصال (الرمز، الشكل، اللغة المنطوقة، اللغة المكتوبة، رسائل غير لفظية ..الخ (والتي تتناسب مع الهدف من الاتصال وصياغة الرسالة حسب طبيعة المستقبل وميوله وخصائصه .

أنواع الاتصالات: وهناك نوعان من الاتصالات :

الاتصالات الرسمية: وهي التي تتم حسب اللوائح والقنوات الرسمية التي يحددها الهيكل التنظيمي للمؤسسات التعليمية، وتقسم الاتصالات الرسمية إلى ثلاثة أنواع أساسية .

•الاتصال من أعلى إلى أسفل (Top- Down) :وهنا تصدر المعلومات والأفكار والمقترحات والأوامر والتعليمات من المدير إلى المعلمين ويهدف هذا النوع توضيح أهداف العملية التربوية للمعلمين وتوجيه سلوكهم وتنفيذ الخطط والبرامج المعدة، وهو أكثر أنواع الاتصال انتشاراً .

•الاتصال من أسفل إلى أعلى :"Bottom-up" ويتضمن هذا النوع من الاتصال رد المعلمين على المديرين وكذلك مقترحاتهم ووجهة نظرهم حول موضوعات مختلفة، وهذا النوع من الاتصال قليل الانتشار لأن هناك مركزية في النظام الإداري المتبع .

•إتصالات أفقية أو مستعرضة (Horizontal Communication)ومثال على ذلك الاتصالات التي تتم بين معلمي المادة الواحدة ، أو مديري المدارس في منطقة معينة بهدف تنسيق لجهود فيما بينهم .

الاتصالات غير الرسمية: ويقوم هذا الاتصال على أساس العلاقات الشخصية والإجتماعية، ومن أمثلة هذا الاتصال ما يدور بين زملاء العمل من أحاديث حول موضوعات تستحوذ على تفكيرهم .

العوامل التى تعيق الاتصال :

•لغة الرسالة غير معبرة عن مضمونها واستخدام صياغة معقدة ، أو كلمات ذات معنى غير محدد .

•تفسير كل من المرسل والمستقبل الرسالة بصورة مختلفة .

•سوء العلاقة بين المرسل والمستقبل وعدم توفر الثقة بينهما .

•عدم اختيار الوقت والمكان المناسبين لإرسال الرسالة .

•تلقي المستقبل العديد من الرسائل مما يدفعه إلى الاهتمام ببعضها وإهمال الآخر .

•استعمال المرسل قناة اتصال غير ملائمة لطبيعة وهدف الرسالة .

•المعوقات الاجتماعية والثقافية واختلاف العادات والتقاليد والقيم والمعايير والتي تحد من التأثير الإيجابي لعملية الاتصال .

•التعصب لموقف أو رأي أو وجهة نظر معينة .

•وجود فروق فردية بين المعلمين في القدرات والمستوى الوظيفي والاجتماعي والتعليمي .

•اتجاهات بعض المديرين السلبية غير المرغوبة تجاه فئة من المعلمين مما يعيق اتصال جيد بينه وبينهم .

أدوات الاتصال التربوي :

هناك قنوات كثيرة في مجال الإدارة التعليمية والتي تستخدم لنقل الأوامر، والتعليمات، والأفكار والاتجاهات والمعلومات والخبرات والمقترحات. ومن أهم أدوات الاتصال التربوي شيوعاً ما يلي :

الأوامر الشفهية والمكتوبة :

يقوم المدير بإعطاء العاملين بعض الأوامر الشفهية في الأمور ذات الأهمية المحدودة أما في الأمور والمسائل المهمة فإن التعليمات تكون مكتوبة حتى لا يتعلل بعض العاملين بعدم الإخطار وهنا يطلب من العاملين التوقيع بالعلم .

النشرات :

وهي أكثر أدوات الاتصال شيوعاً في مدارسنا ويجب أن تكون صياغتها دقيقة ، وواضحة، ومفهومة حتى يصبح المعلمون ملتزمين بما جاء فيها ويطلب منهم التوقيع عليها .

المذكرات والتقارير :

المذكرة هي عرض لموضوع أو مشكلة معينة يقدمها المعلمون إلى المدير من أجل إبداء الرأي في موقف معين. أما التقارير فهي تتضمن حقائق عن موضوع معين معروضاً عرضاً تحليلياً. وهي تكون إما شهرية أو سنوية، و يجب أن تكون منظمة وتلتزم بالثقة والموضوعية في ألفاظها، وتقتصر على المعلومات والبيانات الضرورية، وتتسم بالوضوح والبساطة في التعبير مع مراعاة الأمانة وعرض الحقائق السلبية والإيجابية منها، وعدم التحيز. ومثال على ذلك المذكرات التي يقدمها الموجهون إلى المعلمين وتقارير المعلمين عن أحوال التلاميذ وتقارير المدير الدورية عن الحالة التعليمية في المدرسة .

الاجتماعات المدرسية :

وهي من وسائل الاتصال الضرورية التي لا يستغني عنها مديرو المدارس حيث تكون الفرصة متاحة لتبادل وجهات النظر بين المدير والمعلمين وهنا يشعر المعلمون بقرب الإدارة منهم وهذا يشجعهم على العمل الجاد ويعمل على نجاح العملية التعليمية وحتى تكون الاجتماعات كذلك يجب أن :

يحدد جدول الأعمال مسبقاً ويشارك في الإعداد كل الأعضاء المشاركين في الإجتماع .

تناول الاجتماع موضوعات تهم الأعضاء المشاركين .

إتاحة الفرصة لتناول وجهات النظر بين قائد الاجتماع والأعضاء .

أن يسود الاجتماع جو من الألفة والاحترام المتبادل وحسن الاستماع أثناء المناقشة .

الباب المفتوح للمدير :

إن سياسة الباب المفتوح تساعد المدير على أن يتعرف على ما يجري في المدرسة بصورة واقعية وكذلك التعرف على القضايا والمشكلات التي يعاني منها المعلمون من أجل العمل على حلها .

الإذاعة المدرسية :

تعتبر الإذاعة المدرسية من أدوات الاتصال التربوي السهل والسريع في توصيل الأخبار والمعلومات والآراء والتوجيهات للعاملين في المدرسة، وهي وسيلة اتصال يمكن لمدير المدرسة أن يوظفها للاتصال بالعاملين لتبليغهم الأمور الهامة في وقت واحد .

لوحة الإعلانات :

إن العديد من المدارس تستخدم لوحة إعلانات لتوصيل المعلومات والبيانات والتعليمات إلى العاملين بها. ويجب أن توضع لوحة الإعلانات في مكان بارز للجميع وتكون أخبارها متجددة. ويجب أخذ موافقة المدير قبل نشر أي إعلان على هذه اللوحة .

مجلة المدرسة :

وهي مجلة تصدرها بعض المدارس في نهاية كل عام وتحتوي على أخبار المدرسة والمعلمين ونشاط الطلاب ويشارك فيها مدير المدرسة والمعلمون وبعض الطلاب مما يرفع من روحهم المعنوية ويجعلهم يشعرون بأنهم أسرة واحدة تنمي لديهم شعور الانتماء والاعتزاز نحو المدرسة والفخر بها، ومن بين من يوزع عليهم هذه المجلة أعضاء المجتمع المحلي .

وفي الختام فإن هناك واقع اتصال معمول به في مدارسنا، فكيف يمكن تطوير وتنشيط هذا الواقع؟ لابد من العمل على تطوير وتنشيط الاتصالات بكافة صورها وأشكالها والتي تمارس في مؤسساتنا التربوية من خلال-:

وضع خطة محددة حتى يتعرف كل فرد على دوره في تحقيق اتصال جيد بعد أن يتم تحديد الوسائل والقنوات المستخدمة في الاتصال .

زيادة فهم العاملين لأهمية الاتصال وعناصره المختلفة وذلك عن طريق الدورات التدريبية للمعلمين .

ولأجل إجراء اتصال فعال يجب تطوير مهارات الاتصال عند المعلمين مثل مهارة التحدث، ومهارات الاستماع والاتصالات ومهارة التفكير...الخ .

بناء وتدعيم الروابط الإنسانية والثقة بين القيادة التربوية والمعلمين من أجل تيسير الاتصالات واستثمار الوقت.

تدعيم شبكة الاتصال بالشفافية فيما يتعلق بالحقائق والمعلومات التي تشبع بعض حاجات المعلمين إلى المعلومات فيما يتعلق بأمور تهمهم مثل الترقيات، التنقلات... الخ .

مسايرة الانفجار الهائل في وسائل الاتصالات والعمل علي توفير واستخدام البريد الالكتروني .

إن لمن الضروري من وقت إلى آخر تقويم نتائج الاتصال في المؤسسة التربوية للتأكد من أن الاتصال حقق أهدافه في توصيل المعلومات والخبرات والاتجاهات والمقترحات وذلك من أجل تحقيق أهدافه العملية والتربوية والتعليمية .

44 - تقنيات التنشيط و أفعال التوجيه والتعلم

نسمي كل طريقة نشيطة كلما كان المتعلم فاعلا إراديا و نشيطا و واعيا بتربيته الخاصة أي كلما كان المتعلم مربيا لنفسه

معايير الطرائق النشطة هي :

النشاط : أي أن المتعلم يلاحظ و يلعب و يعالج بنفسه و يبتكر

الحرية : حيث أن المتعلم يمتلك حق المبادرة

التربية الذاتية : و تفيد النشاط الذاتي و اتخاذ القرار الشخصي و الاستقلالية

الظروف المسهلة للتعلم النشط :

القيام بمهام عملية ومناولات تطبيقية مرتبطة بموضوع التعلم كلما كان ذلك ممكنا و هذا هو المبدأ الذي تطاق عليه عبارة التعلم عن طريق العمل أو اليد في العجين و الذي يضمن ترسيخ المفاهيم و المهارات المستهدفة كما أنه من المبادئ الرئيسية المعتمدة في إنتاج العديد من الأنشطة كخلق الأشكال الهندسية في الرياضيات أو تشخيص الأدوار في اللغة العربية

استعمال تقنيات الفهم الجيد أو ما يسميه السيكولوجيون عمق الاستيعاب و هي التقنيات التي تساعد على التعلم الفعال الذي لا ينسى و الذي يدمج بسهولة ضمن الذاكرة الحية للمتعلمين و تفكيرهم و سلوكهم و من هذه التقنيات :

استعمال أنشطة و أدوات و صور و وسائل مأخوذة أو مستقاة من الواقع المعيشي للمتعلم

تشجيع متعلمين و المتعلمات على التعليق على محتوى التعلم و إبداء الرأي حوله و ربطه بالحياة الشخصية

استعمال مختلف المسهلات الاستيعابية من أسئلة مركزة تساعد القارئ أو المستمع على الانتباه إلى ما هو مهم في النص و المقدمات المنظمة إلى جانب الصور و البيانات و الجداول وهذه الأساليب تمكن المتعلمين من التعلم الجيد الذي يستطيعون إدماجه بسهولة و لمدة طويلة ضمن معارفهم و تفكيرهم و سلوكهم

مبادئ الطرق الفعالة :

تسعى إلى تكوين أطر متعودة على اقتراح أشكال جديدة من العمل (خدمات استقصاءات عروض مقامة من طرف التلميذ) و ميالا إلى التجديد

تجعل التلميذ صانعا لمعرفته و ذلك من خلال مشاركته و اطلاعه على الوثائق و استغلالها والعمل داخل الجماعة

تجعل القسم كمجتمع صغير قادر على تسيير نفسه بنفسه وفق قوانينه و معاييره الخاصة و العيش بشكل تعاوني

تخلق علاقات داخل المجتمع و العالم و ذلك من خلال المراسلات و الأسفار

تدفع إلى تعلم التعلم ولك بجعل التلميذ يستشعر الحاجة إلى معرفة العالم الذي يحيط به

45 - اللـــــعــــــب

تعريف اللعب

للعب تعريفات عديدة, على الرغم من تعدد هذه التعريفات في الصياغة والمفهوم فان جل هذه التعريفات يربطها خيط مشترك من الصفات وهي: الحركة, النشاط والواقعية.

عرف اللعب حسب المعاجم العربية على انه فعل يرتبط بعمل لا يجدي او بالميل الى السخرية,بل هو نشاط ضد الجد.

وعرف اللعب حسب قاموس علم النفس على انه نشاط يقوم به البشر بصورة فردية او جماعية لغرض الاستمتاع دون اي دافع آخر.

وحسب النظرية المعرفية فان اللعب هو النشاط الحركي الذي يعمل على نمو الفرد العقلي, فاللعب والنشاط الذي يقوم على الحركة والتمثيل الرمزي والتمثيل الخيالي والتصور الذهني والرسم يعتبر عملية اساسية لانماء العقل والذكاء عند الاطفال.

ومن المتفق عليه ان اللعب نشاط حر موجه او غير موجه, يكون على شكل حركة او عمل يمارس فرديا او جماعيا ويستغل طاقة الجسم الحركية والذهنية. وهو نشاط تعليمي ووسيط فعال يكسب الاطفال الذين يمارسونه ويتفاعلون مع انواعه المختلفة دلالات تربوية انمائية لابعاد شخصيتهم العقلية والوجدانية والحركية.

واللعب يظهر باشكال مختلفة ومتنوعة, نتائجه غير ظاهرة للعيان ولا يمكن حصرها, وهنالك اتفاق حول عناصره العامة:-

** للعب دوافع داخلية, فالاطفال يلعبون نتيجة دافع داخلي وليس نتيجة ضغط خارجي.

** اللعب متعة للاطفال حيث يسعد الاطفال بنشاطاته المختلفة.

** اللعب مرن ومحرر من اي قواعد او قوانين تفرض عليه من الخارج, ويختلف من شخص لآخر.

يتصل اللعب اتصالا مباشرا بحياة الاطفال, حتى انه يشكل محتوى حياتهم وتفاعلهم مع البيئة, وبذلك يصبح اللعب اداة انماء لشخصية الاطفال وسلوكهم. واللعب في سنوات الطفولة وسيط تربوي يعمل على تشكيل الطفل في هذه المرحلة التكوينية الحاسمة من النمو الانساني. وحتى نتمكن من ربط اللعب بنوعية النماء في شخصية الاطفال فانه ينبغي ان ينوع بحيث يشتمل على اشكال مختلفة تغطي احتياجات النمو عندهم, بحيث تصمم الالعاب في مرحلة رياض الاطفال لمواجهة الاحتياجات الحركية والانفعالية والعقلية الاجتماعية والنفسية والتعليمية وغير ذلك من مهارات.

ويعتبر اللعب عاملا مهما جدا في عملية تطوير الاطفال وتعلمهم, فاستعمال الاطفال لحواسهم مثل الشم واللمس والتذوق يعني انهم اكتسبوا معرفة شخصية, هذه المعرفة التي لا يمكن ان تضاهيها المعرفة المجردة التي قد تأتي للاطفال من خلال السرد والتعليم. فاللعب يعطيهم فرصة كي يستوعبوا عالمهم وليكتشفوا ويطوروا انفسهم ويكتشفوا الاخرين ويطوروا علاقات شخصية مع المحيطين بهم, ويعطيهم فرصة تقليد الآخرين.

فمن هنا نجد انه لا يمكننا ان ننقص من اهمية اللعب في اكساب الاطفال مهارات اساسية في مجال العلوم الاجتماعية والرياضيات, اللغة, الفنون والعلوم. ولا ننكر اهمية اللعب في صقل شخصية الطفل وربط تجربة اللعب مع وظائف عديدة منها:

1- التطور اللغوي

2- التطور العاطفي

3- القدرة على استعمال الادوات

4- حل المشاكل

5- العمل المشترك والمهارات الاجتماعية

6-النضج العقلي

انواع اللعب

1- اللعب التمثيلي\الدرامي

فيعد على جانب كبير من الاهمية بالنسبة للاطفال, فمن خلاله يتعلم الاطفال تكييف مشاعرهم من خلال تعبيرهم عن الغضب والحزن والقلق, ويتيح لهم فرصة التفكير بصوت عال حول تجارب قد تكون ايجابية او سلبية. ويرتكز اللعب الدرامي على تعاون معقد بين الجسم والعقل, فالطفل لا يستعمل دماغه وصوته فقط بل يستعمل جسمه كله اثناء اللعب. ويعتبر هذا النوع من اللعب من ابرز انواع اللعب لدى اطفال الروضة في هذه المرحلة من العمر. فنرى ان ركن المنزل وركن الطبيب والدكان وغيرها من مراكز في الروضة هي على جانب كبير من الاهمية من اجل القيام باللعب التمثيلي. لذا وجب علينا اثرائها بالاثاث والادوات والمواد اللازمة لنتيح الفرصة للطفل باللعب بها والقيام بالعاب التظاهر والادوار المختلفة, وتمثيل كل ما يعرفه الطفل عن الناس والاحداث من حولهم, وعن مواقف سبق لهم ان خبروها مما يتيح الفرصة للطفل لفهم نفسه وفهم العالم من حوله بطريقته الخاصة. فالطفل يحاول ان يعيش الكثير من التجارب بخياله فهو يعبر من خلال هذه المراكز عن مشاعره, احاسيسه, انفعالاته وافكاره, فيخطط لمواقف ذات علاقة به او بعائلته او بالبيئة المحيطة به, ويوزع الادوار مع الاطفال الآخرين, مما يكسبه مهارة التخطيط وتوزيع الادوار وحل المشاكل, كما ويتعلم العديد من المهارات الاجتماعية كالمشاركة والتعاون والمساعدة.

**** فوائد اللعب التمثيلي****

1- يساعد اللعب التمثيلي الطفل على فهم وجهات نظر الاخرين من خلال ادائه لدورهم, كأن يقوم بدور الاب او الطبيب او المعلم, وهذا ما يساعده على القيام ببعض الادوار في المستقبل.

2- يعد اللعب التمثيلي متنفسا لتفريغ مشاعر التوتر, القلق, الخوف والغضب, هذه المشاعر التي يمكن للطفل ان يعاني منها.

3- يعد اللعب التمثيلي من الالعاب الابداعية وهو وسيط هام لتنمية التفكير الابداعي عند الاطفال, فهو ينطوي في الاساس على الكثير من الخيال والتخمين والتساؤلات والاستكشاف.

4- يؤدي اللعب التمثيلي في حياة الطفل وظيفة تعويضية, تتمثل في تنمية قدرة الطفل على تجاوز حدود الواقع وتلبية احتياجاته بصورة تعويضية, فاذا مثل هذا اللعب يكون بديلا للواقع والشعور بالاكتفاء.

5- يساعد اللعب التمثيلي الطفل على فهم الشخصية التي يلعب دورها, مما يسهم في تغلبه على مخاوفه واحباطاته, فمثلا عندما يمثل دور الطبيب فان ذلك يساعده في تغلبه على خوفه من زيارة الطبيب.

6- يساعد اللعب التمثيلي في تطوير المهارات الجسمية من خلال استعمال الطفل للادوات والاجهزة المتوفرة في الركن الذي يلعب به والتي بدورها تعمل على تنمية مهارة التحكم بالعضلات الدقيقة ومهارة التآزر البصري وكذلك التمييز البصري.

7- يتعلم الطفل خلال اللعب العديد من المهارات الاجتماعية كالمشاركة والاصغاء والانتظار والتعاون والمساعدة.

8- يكتسب الطفل مهارة التخطيط وتوزيع الادوار وحل المشاكل.

9- يثري اللعب التمثيلي معلومات الاطفال وفهمهم للعالم من حولهم, فهم يقومون بفحص واكتشاف بيئتهم بشكل مستمر, فسماعة الطبيب مثلا توفر الفرصة للاطفال للاستماع الى دقات القلب, والاستماع الى اصوات موجودات اخرى في بيئتهم, كما ان وجودها يثير لديهم تساؤلات عدة حول كيفية عملها.

2- اللعب الفني (التعبيري)

تتمثل الالعاب الفنية في النشاطات التعبيرية الفنية التي تنبع من الوجدان, التذوق الجمالي والاحساس الفني. حيث يمارس الطفل انشطة فنية مختلفة كالرسم والتلوين, التلصيق, الغناء والموسيقى. حيث تفسح هذه الانشطة للطفل فرصة التعبير عن مشاعره بحرية وابداع دون قيود.

اهداف اللعب الفني

1- خلال اللعب الفني يجرب الطفل استخدام العديد من المواد والخامات مثل المعجونة (الملتينة), الطين, الصمغ, المقصان واقلام التلوين. ما يساعده على اكتشاف خصائصها.

2- هذه المواد التي يستعملها تساعد في تنمية عضلاته الصغيرة وانامله, وبالتالي يصبح اكثر استعدادا لعملية الكتابة.

3- هذه الالعاب والانشطة تفسح للطفل فرصة التعبير عن مشاعره بحرية وابداع وتعزز صورته الايجابية عن ذاته.

4- تزداد ثقة الطفل بقدراته عندما ينجز نشاطه الفني ويعرضه على اللوحة المخصصة لعرض اعمال جميع الاطفال.

5- تنمية التذوق الجمالي.

6- يمنح اللعب الفني الطفل الفرصة والوسيلة للتعبير عن الذات, ويفسح المجال امامه للتنفيس عن ذاته وتفريغ طاقاته بصورة ايجابية, وقد يكون وسيلة للكشف عن مشاكل كبيرة يعاني منها الطفل.

3- اللعب التركيبي البنائي

ينمو اللعب التركيبي مع مراحل نمو الطفل المختلفة, فهو في البداية يقوم بعملية التركيب او وضع الاشياء بجوار بعضها, واذا ما شكلت هذه الاشياء نموذجا مألوفا فانه يشعر بالسعادة والبهجة. لكن في مرحلة متقدمة يقوم باستخدام المواد بطريقة محددة ومعينة وملائمة في البناء. ويتطور اللعب التركيبي لديه ليصبح

نشاطه اكثر جماعية وتنوعا وتعقيدا. ركن البناء والتركيب يحتاج الى مكان فسيح ومحدد بحدود لكي يشعر الطفل انه موجود في المنطقة.

اهداف اللعب التركيبي:-

1- يتعلم الطفل من خلاله مهارات ذات علاقة لتنمية تفكيره العلمي مثل: المقارنة, التنبؤ, الملاحظة والتحليل, ومفهوم مبدأ التوازن. كذلك يميز الطفل التشابه والاختلاف بين الاشكال ويبتكرون انماطا من البناء.

2- يتعلم الطفل مفاهيم اساسية في الرياضيات, مثل التصنيف, التسلسل, الاطوال, المساحة, الاعداد والاجزاء.

3- يسهم في النمو اللغوي والاجتماعي للطفل, فتزيد مقدراته اللغوية وتتطور مهارته في المحادثة والحوار.

4- شعور الطفل بالانجاز اثناء اللعب ينمي ثقته بنفسه ويعزز صورته الايجابية عن ذاته.

5- عند اشراك الطفل مع مجموعة اثناء اللعب فانه يتعلم العديد من المهارات الاجتماعية كالمشاركة, التعاون واحترام عمل الآخرين.

6- يساعد هذا اللعب على تنمية قدرة الطفل على التخطيط, لان هذه الالعاب تساعد الطفل على الانتقال من مرحلة البناء العشوائي الى مرحلة التخطيط لاعمالهم.

4- اللعب الاجتماعي

هي العاب وفق قواعد وقوانين مقررة سلفا. على الطفل السلوك وفق هذه القواعد, والانصياع للقوانين والتحكم باعماله وردوده. هناك احكام لعب متبعة او موصى بها من قبل المنتج, لكن يمكن للمربية او مجموعة الاطفال تغييرها وملاءمتها لاحتياجاتهم.

هناك ثلاثة انواع العاب شائعة:-

أ- العاب الحركة- الطابة, الغميضة وغيرها.

ب-العاب الطاولة- اللوتو, الدومينو وما شابه.

ج- العاب الحاسوب.

د- العاب شعبية.

** اهداف اللعب الاجتماعي**

1 -الانصياع للقوانين والعمل بحسب الارشادات.

2-يتعلم الطفل الصبر والانتظار بالدور.

3-تنمية العضلات الدقيقة والعظلات الغليظة.

4-اكتساب قيم اجتماعية مثل المشاركة, الاحترام وغيرها.

5- يساهم في تنمية النمو اللغوي والاجتماعي للطفل.

5- اللعب الادراكي (التربوى)

يعتبر اللعب الادراكي ذو اهمية كبرى في تنمية شخصية الطفل في مختلف جوانبها, وعند تنظيم مركز الالعاب الادراكية على المربية ان تختار زاوية هادئة للطفل للتركيز وانجاز عمله بهدوء. وتوفير زاوية مفروشة بالسجاد لكي يجلس عليها الاطفال اثناء لعبهم, وان تكون رفوف الالعاب قريبة من متناول يد الاطفال وكذلك ان تكون سليمة وكاملة وغير مكسورة. وقد يكون اللعب الادراكي فردي او جماعي.

اهداف اللعب الادراكي التربوي

1- يتعلم الطفل العديد من المفاهيم الرياضية , مثل التطابق, التسلسل والتجميع.

2- تساعد هذه الالعاب في تنمية عضلات الطفل الدقيقة.

3- تساعد هذه الالعاب في تنمية مهارة التآزر البصري.

4- شعور الطفل بالنجاح والانجاز عندما يقوم بتركيب احد الالعاب.

5- الشعور بالنجاح ينمي ثقة الطفل بنفسه.

6- يسهم في تنمية نموه اللغوي والاجتماعي من خلال مشاركة الاخرين له.

7- يكتسب بعض القيم الاجتماعية من خلال تفاعله مع الاخرين كالاحترام والمشاركة والتعاون. ويتخلى عن الانانية والتمركز بالذات, كما ويتعلم قواعد السلوك والقيم والاخلاق والقيادة والمسؤولية وتقبل الفشل.

8- من خلال اللعب يتعرف الطفل الى الاشكال والالوان والاوزان والاحجام وما يميزها من خصائص مشتركة وما يجمع بينها من علاقات.

9- تتطور لدى الطفل القدرة على التحليل والتركيب والابتكار.

ومن المواد الموجودة في ركن اللعب الادراكي : العاب البازل متفاوتة الصعوبة, العاب الذاكرة, العاب مطابقة وتصنيف وتسلسل, خرز باحجام والوان مختلفة, العاب لغوية متنوعة للوصف والتفسير والتمييز السمعي... صندوق الحواس, صور محادثة وغيرها.

6- اللعب البدني والحركي

يحتاج الطفل الى العاب وادوات لتنمية العضلات الكبيرة مثل الاراجيح, السحاسيل, اماكن القفز, العاب التوازن والسيسو وسلالم التسلق والتي تعتبر جميعها جزءا هاما من النشاطات الحركية.

المساحة بين معدات اللعب المختلفة في الساحة يجب ان تكون كافية بحيث تسمح للاطفال باللعب والحركة والمرور بامان.

** اهداف اللعب البدني والحركي**

1- تنمية العضلات الكبيرة لدى الطفل.

2- توفير احتكاكا اجتماعيا بين الطفل وزملائه.

3- القيام بنشاطات من شأنها ان تجلب المتعة والتسلية للطفل

4- اكتساب بعض القيم الاجتماعية كالتعاون والمساعدة والمشاركة والانتظار بالدور والصبر.

5- المساهمة في النمو اللغوي لدى الطفل فتزيد مفرداته اللغوية وتتطور مهاراته في المحادثة.

7- اللعب الابداعي

اطلق بعض التربويين اسم ساحة اللعب الابداعي على ساحة الخرداوات, وذلك لانها توفر للاطفال المجال الخيالي والابداعي وتنمي فيهم روح المغامرة, وذلك لانها تحوي معدات تثير دهشة الاطفال مثل معدات التسلق , السلالم, الشباك, الحبال ومعدات الزحف مثل الخنادق والحفر, واخرى تتعلق بالمشي والركض مثل العتبات واطارات السيارات او معدات القفز مثل رفاصات السيارات او الفراش. اما بالنسبة للعب الخيالي فتتوفر في هذه الساحة بيوت الشجر او سيارات قديمة.

** اهداف اللعب الابداعي**

1- تنمية العضلات الغليظة لدى الاطفال.

2- اكتساب العديد من المهارات الاجتماعية.

3- تنمية حب الاستطلاع والحماس لدى الاطفال.

46 - القدح الذهني : المفهوم ، المبادئ الخطوات

1- مفهوم القدح الذهني :

يعد أسلوب القدح الذهني في التدريس من الأساليب التي تشجع التفكير الإبداعي ، وتطلق الطاقات الكامنة عند التلاميذ في جو من الحرية والأمان بما يسمح بظهور كل الآراء والأفكار ، حيث يعتمد هذا الأسلوب على حرية التفكير ، ويستخدم في توليد أكبر كم من الأفكار لمعالجة موضوع من الموضوعات المفتوحة.

ويرجع الفضل في إرساء قواعد القدح الذهني بصيغة علمية إلى (أورسيورن 1938) حين لم يكن راضيا عما يدور في اجتماعات وكالات النشر الأمريكية من أجل شئون النشر والطباعة في إحدى تلك الوكالات التي يعمل رئيسا لها ، ولذلك اتجه لتحضير أسلوب القدح الذهني بغرض توليد الأفكار وانجاز المهام بشكل أفضل .

ولأسلوب القدح الذهني (Brainstorming) العديد من الترجمات الأخرى منها : القصف الذهني ، التفاكر ، المفاكرة ، إمطار الدماغ ، تدفق الأفكار ، توليد الأفكار ، عصف الدماغ ، استمطار الأفكار ، تهييج الأفكار ، عصف التفكير ، تنشيط التفكير ، إعمال التفكير ، إثارة التفكير ، كما يسمى أسلوب القدح الذهني أحيانا بمسميات أخرى أهمها : التحريك الحر للأفكار (Free wheeling) أو إطلاق الأفكار (Ideation)وحل المشكلات الإبداعي (Creative Problem Solving) وتجاذب الأفكار .

ومن الطبيعي أن تتعد تعريفات أسلوب القدح الذهني ؛ وذلك لأهميته في عملية التعليم ، وذلك انطلاقا من مسلمة مهمة أنه كلما زادت مشاركة التلاميذ في الدرس كلما أتيحت لهم الفرصة ، وهيئت لهم البيئة التعليمية التي تساعدهم على الإسهام الإيجابي كلما كان التعلم أفضل .وهناك العديد من الدراسات والكتابات التربوية التي

تناولت القدح الذهني بالتعريف رغم اختلاف مترادفات مسمياته العربية إلا أنها تتفق مع المصطلح الأجنبي (Brainstorming)

ويعرفه معجم المصطلحات التربوية بأنه : \" أسلوب يستخدم في دراسة مشكلة أو موضوع ما ، وفيه تجتمع مجموعة من الخبراء ؛ ليصلوا إلى حلول أصيلة من خلال الناقشة وطرح الحلول والبدائل وفقا على الأداء ، ويكون الهدف الرئيس هو التوصل إلى أكبر عدد ممكن من الأفكار ، وليس مناقشة الآراء ونقدها

ويطلق (أوزيورن) على القدح الذهني اسم (التخيل المنظم) ، ويعرفه بأنه أسلوب يعتمد على تبادل الأفكار بين أعضاء جماعة بغية توليد مجموعة كبيرة من الأفكار مع الكم (التمحيص ، الاختيار ، التصنيف ، الرفض ،) مع الوضع في الاعتبار تأجيل الحكم إلى نهاية الجلسة .

ويعرف بأنه : \" عملية منظمة للحصول على الأفكار \" ، ويطلق عليه استمطار الأفكار أو عصف الأفكار ، ويعرفاه بأنه : تلك العملية التي تساعد على توليد العديد من الحلول لمشكلة معينة ، دون تلك الحلول أو الحكم عليها في ضوء معايير معينة ، ومن المطلوب في حل هذه المشكلة أن يقدموا أكبر عدد ممكن من الأفكار التي قد تساعد على حل المشكلة باعتبارهم جميعا مصادر أو مراجع بشرية لحل مشكلة ولا تقوم الحلول المطروحة إلا بعد الانتهاء من جلسة استمطار الأفكار .

مما سبق يتضح أن أسلوب القدح الذهني يقصد به توليد وإنتاج أفكار وآراء إبداعية من الأفراد والمجموعات لحل مشكلة معينة ، وتكون هذه الأفكار والآراء جيدة ومفيدة ، وأصل كلمة قدح ذهني (حفز أو إثارة أو إمطار العقل) يقوم على تصور (حل المشكلة) على أنه موقف به طرفان يتحدى أحدهما الأخر ، العقل البشري من جانب والمشكلة التي تتطلب الحل من جانب آخر . ولابد للعقل من الالتفات حول المشكلة والنظر إليها من أكثر من جانب ، ومحاولة تطويقها واقتحامها بكل الحيل الممكنة ، أما هذه الحيل فتتمثل في الأفكار التي تتولد بنشاط وسرعة من جانب التلاميذ.

واستخدام أسلوب القدح الذهني من هذا المنطلق يكون بتدريب التلاميذ على القراءة الإبداعية على موضوعات القراءة المقررة عليهم من خلال اتاحة الفرصة لهم لتوليد ، وتقديم ما يجول بأذهانهم من أفكار تمس المقروء ، وتقديم حلول غير مألوفة لمشكلة مطروقة بشكل يتسم بالإبداع .

2- مبادئ وقواعد القدح الذهني

يقوم أسلوب القدح الذهني داخل حجرة الدراسة على مبدأين رئيسن , وأربعة قواعد؛ وذلك لكي يحقق أهدافه وهذين المبدأين هما :

المبدأ الأول : تأجيل الحكم على قيمة الأفكار أثناء المرحلة الأولى من عملية القدح الذهني.

المبدأ الثاني : الإسراع بالحكم على قيمة الأفكار يولد الكف ، بمعنى أن أفكارا كثيرة من النوع المعتاد يمكن أن تكون مقدمة للوصول إلى أفكار قيمة أو غير ثابتة في مرحلة لاحقة من عملية القدح الذهني.

أما القواعد الأربعة فهي :

القاعدة الأولى : لا يجوز انتقاد الأفكار التي يشارك بها أعضاء الفريق أو طلبة الصف مهما بدت سخيفة أو تافهة ، وذلك انسجاما مع المبدأ الأول المشار إليه أعلاه ، حتى يكسر الخوف والتردد لدى المشاركين

القاعدة الثانية : تشجيع المشاركين على إعطاء أكبر عدد ممكن من الأفكار دون الالتفات لنوعها والترحيب بالأفكار الغريبة أو المضحكة أو غير التقليدية.

القاعدة الثالثة : التركيز على الكم المتولد من الأفكار اعتمادا على المبدأ الثاني ، الذي ينطلق من الافتراض بأنه كلما زادت الأفكار المطروحة كلما زادت الاحتمالية بأن تبرز من بينها فكرة أصيلة.

القاعدة الرابعة: الأفكار المطروحة ملك للجميع ، وبإمكان أي من المشاركين الجمع بين فكرتين أو أكثر أو تحسين فكرة أو تعديلها بالحذف والإضافة.

<u>3-خطوات ومراحل التدريس بأسلوب القدح الذهني :</u>

تمر جلسة القدح الذهني أثناء التدريس بعدد من المراحل يفضل توخي الدقة في أداء كل منها على الوجه المطلوب ؛ لضمان نجاحها وتتضمن هذه المراحل ما يلي:

(1) تختار مجموعة التلاميذ رئيسا أو مقررا لها يدير الحوار ، ويفضل أن يكون على دراية بكيفية وقواعد هذا الأسلوب ، وبحيث يكون مقبولا من كل التلاميذ ، وحبذا لو كان على دراية بموضوع المشكلة ، كما تختار المجموعة أمينا للسر يقوم بتسجيل ما يعرض في الجلسة ، وفي البحث الحالي يقوم التلميذ (مقدم الفكرة ومقترح الحل المبدئي) بدور الرئيس ، وهو طالب يختاره المعلم مع التلاميذ ويكون من التلاميذ المتميزين وهو يتغير كل جلسة، ويقوم المعلم بتسجيل الأفكار لضمان السرعة والدقة ولقصر قامة التلاميذ .

- يتولى المعلم تعريف أسلوب القدح الذهني عند تطبيقه لأول مرة لبقية التلاميذ ويذكرهم بالقواعد الأساسية للقدح الذهني التي عليهم الأخذ بها .

(2) تحديد ومناقشة المشكلة (الموضوع) .

(3) إعادة صياغة الموضوع .

تهيئة جو الإبداع والقدح الذهني.

(4) يقوم المعلم بكتابة السؤال أو الأسئلة التي وقع عليها الاختيار عن طريق إعادة صياغة الموضوع الذي تم التوصل إليه في المرحلة الرابعة ، ويطلب من التلاميذ تقديم أفكارهم بحرية على أن يقوم المعلم بكتابة الملاحظات بتدوينها بسرعة على السبورة أو لوحة ورقية في مكان بارز للجميع مع ترقيم الأفكار حسب تسلسل ورودها.

(5) عند توقف سيل الأفكار يوقف الرئيس الجلسة لمدة دقيقة للتفكير في طرح أفكار جديدة وقراءة الأفكار المطروحة سلفا ، وتأملها ، ثم فتح الباب مرة أخرى للأفكار الجديدة للتدفق بحرية ، وتتم كتابتها أولا بأول ، وفي حالة قلة الأفكار المطروحة فإنه يحاول استثارتهم بعبارات أو كلمات تولد لديهم مزيدا من الأفكار ، كما قد يقدم ما لديه من أفكار.

تحديد أغرب فكرة.

بعدما تنتهي المجموعة من طرح أكبر كمية من الأفكار، يتم تقييم الأفكار وتحديد ما يمكن أخذه منها ، وفي بعض الأحيان تكون الأفكار الجيدة بارزة وواضحة للغاية ، ولكن الأفكار الجيدة دفينة يصعب تحديدها ونخشى عادة أن تهمل وسط العشرات من الأفكار الأقل أهمية ، وعملية التقييم تحتاج نوعا من التفكير الانكماشي الذي يبدأ بعشرات الأفكار ويلخصها حتى يصل إلى القلة الجيدة .

47 - الهدف العائق Objectif obstacle

تحديد المصطلح:

إن هذا المصطلح وضعه الباحث الفرنسي "Martinand" "مارتيناند"، وهو مفهوم يرتبط بحقل ديداكتيك العلوم الفيزيائية والطبيعية، ولقد وظفه العديد من العلماء. وهو مصطلح مركب يتألف من:

لفظ هدف objectif المأخوذ من بيداغوجيا الأهداف ولفظ عائق obstacle المستمد من إبستيمولوجيا باشلار.

معنى الهدف العائق :

إن التوليف بين هذين اللفظين في إطار هدف عائق يفقدهما الأصليين مما يضفي على المصطلح دلالة جديدة، فهناك من جهة تراكم التأثير الدينامي للعائق بمعناه الابستيمولوجي.

ومن جهة ثانية يفقد لفظ "هدف" مقدار من الشفافية التي يتصف بها وهو مستعمل داخل بيداغوجيا الأهداف.

كما أن جدة هذا المصطلح "هدف عائق" تظهر على مستوى آخر:

فعوض تحديد الأهداف انطلاقا من تحليل قبلي للمادة الدراسية فقط.

وتحديد العوائق الابستيمولوجية والسيكولوجية انطلاقا من نشاط الذات.

يتم انتقاء الأهداف بناء على طبيعة العوائق كمرجع أساسي.

البيداغوجي والهدف العائق : وقد يشير اللفظ إلى استراتيجية التي يتبعها البيداغوجي تلك البيداغوجيا القائمة على أساس إمكانية رفع العوائق التي يكشف عنها لدى التلاميذ.

وتفترض هذه الاستراتيجية أن يتم فرز العوائق.

على أن البعض منها قابل للتجاوز.

بينما لا يمنك تجاوز البعض الآخر.

وينبغي من جهة أخرى التمييز بين مفهومي :

الهدف العائق ومفهوم الحصر Blocage

وذلك اعتبارا للدلالة السلبية التي ينطوي عليها مفهوم الحصر Blocage.

وهكذا فإذا كان مفهوم الهدف العائق يتمتع بقابلية التجاوز فإن مفهوم الحصر يتسم بالعقم بل ويعكس إحساس الذات بالعجز وذلك لكون كيفية تجاوزه غير معروفة.

خطوات لتمييز الهدف العائق:

هناك خطوات يمكن بفضلها تمييز الهدف العائق عن كل ما يمكن أن يماثله أو يتصف بمواصفات قد تشابهه ولتحديد ذلك نحدد الخطوات التالية :

الكشف عن عوائق التعلم تلك التي تشكل التمثلات Les représentations وذلك دون الانتقاص من قيمتها أو المبالغة في تقديرها .

تحديد بواسطة الطريقة الأكثر دينامية، نوع المسار الذهني التقدمي الذي يطابق إمكانية التجاوز المحتمل لتلك العوائق .

انتقاء العائق أو العوائق من بين العوائق التي تم الكشف عنها ذلك الذي يبدو أنه قابل للتجاوز خلال مقطع دراسي، العائق القابل للتجاوز .

تحديد موقع العائق القابل للتجاوز ضمن الصنافة الملائمة على اعتبار أن المظهر الغالب في الهدف العائق يرتبط دائما بصنافة من الصنافات (هدف عائق يتعلق بالمواقف أو بالمنهج أو بالمعرفة أو بمهارة عملية أو اكتساب اللغة أو بشفرة ما).

ترجمة هذا الهدف العائق في صيغة ألفاظ إجرائية حسب الطريقة التقليدية في صياغة الأهداف.

- إيجاد وتهيئ عدة متناسقة تلائم الهدف ووضع إجراءات علاجية في حالة وجود صعوبة

48- المهارات الإملائية وأساليب تدريب التلاميذ عليها

أولا ـ أهمية درس الإملاء :

يحسب كثير من المعلمين والمتعلمين أن درس الإملاء من الدروس المحدودة الفاعلية ، وأنه ينحصر في حدود رسم الكلمة رسمًا صحيحًا ، ليس غير . بيد أن الأمر يتجاوز هذه الغاية بكثير . إذ ثمَّة غايات أبعد وأوسع من وقف دروس الإملاء على رسم الكلمة الرسم الصحيح ، وإنما هو إلى جانب هذا عون للتلاميذ على إنماء لغتهم وإثرائها ، ونضجهم العقلي ، وتربية قدراتهم الثقافية ، ومهاراتهم الفنية ، وهو وسيلة من الوسائل الكفيلة التي تجعل التلميذ قادرا على كتابة الكلمات بالطريقة التي اتفق عليها أهل اللغة ، وأن يكون لديه الاستعداد لاختيار المفردات ووضعها في تراكيب صحيحة ذات دلالات يحسن السكوت عليها . وهذا ما يجعلنا ندرك أن الخطأ الإملائي يشوه الكتابة ، ويعوق فهم الجملة . كما أنه يدعو إلى الازدراء والسخرية ، وهو يعد من المؤشرات الدقيقة التي يقاس بها المستوى الأدائي والتعليمي عند التلاميذ

ثانيا ـ العلاقة بين الإملاء وبقية فروع اللغة العربية :

اللغة العربية أداة التعبير للناطقين بها من كل لون من ألوان الثقافات والعلوم والمعارف ، وهي وسيلة التحدث والكتابة ، وبها تنقل الأفكار والخواطر ، لذلك ينبغي أن ندرك أنها وحدة واحدة متكاملة ولا يمكن لأي فرع من فروعها القيام منفردًا بدور فاعل في إكساب المتعلم اللغة التي تجمع في معناها كل ما تؤديه هذه الأفرع مجتمعة من معان ، لذلك فإنه من الضرورة بمكان أن تنهض بشتى أفرعها كي تصل إلى المتلقي كما ينبغي ،

ومن التصور السابق لابد أن نتخذ من مادة الإملاء وسيلة لألوان متعددة من النشاط اللغوي ، والتدريب على كثير من المهارات ، والعادات الحسنة في الكتابة والتنظيم ، فثمة بعض النواحي التي لا يمكن فصلها عن درس الإملاء منها :

1- تعد قطعة الإملاء - إذا أحسن اختيارها - مادة صالحة لتدريب التلاميذ على التعبير الجيد بوساطة طرح الأسئلة والتلخيص ، ومناقشة ما تحويه من أفكار ومعلومات

2- تتطلب بعض أنواع الإملاء القراءة قبل البدء في الكتابة وذلك كالإملاء المنقول والمنظور ، ومن خلال قراءة التلاميذ للقطعة فإنهم يكتسبون كثيرًا من المهارات القرائية ، ناهيك عن تعويدهم القراءة الصحيحة من نطق لمخارج الحروف ، وضبط الكلمات بالشكل

3- إن قطعة الإملاء الجيدة المنتقاة بعناية ، تكون وسيلة نافعة ومجدية لتزويد التلاميذ بألوان من الثقافات وتجديد المعلومات

4 - يتعود التلاميذ من خلال درس الإملاء على تجويد الخط في أي عمل كتابي ، أضف إلى ذلك إكسابهم جملة من العادات والمهارات الأخرى : كتعويدهم حسن الإصغاء والانتباه ، والنظافة وتنظيم الكتابة ، واستعمال علامات الترقيم ، وترك الهوامش عند بدء الكتابة ، وتقسيم الكلام إلى فقرات

ثالثا - الأهداف العامة من الإملاء :

من البديهي أن يحدد الإنسان عند شروعه في العمل الأهداف اللازمة التي تساعده على الوصول لأفضل الطرق ، وأنجح الوسائل الكفيلة بتحقيق العمل وإنجازه في يسر وسهولة .

ومن أهداف مادة الإملاء الآتي :

1- تدريب التلاميذ على رسم الحروف والكلمات رسمًا صحيحًا مطابقًا لما اتفق عليه أهل اللغة من أصول فنية تحكم ضبط الكتابة

2 - تذليل الصعوبات الإملائية التي تحتاج إلى مزيد من العناية ، كرسم الكلمات المهموزة ، أو المختومة بالألف ، أو الكلمات التي تتضمن بعض حروفها أصواتًا قريبة من أصوات حروف أخرى ، وغيرها من مشكلات الكتابة الإملائية ، والتي سنذكر أهمها في موضعه

3- الإسهام الكبير في تزويد التلاميذ بالمعلومات اللازمة لرفع مستوى تحصيلهم العلمي ، ومضاعفة رصيدهم الثقافي بما تتضمنه القطع المختارة من ألوان الخبرة ، ومن فنون الثقافة والمعرفة .

4- تدريب التلاميذ على تحسين الخط ، مما يساعدهم على تجويده ، والتمكن من قراءة المفردات والتراكيب اللغوية ، وفهم معانيها فهمًا صحيحًا

.

5- يتكفل درس الإملاء بتربية العين عن طريق الملاحظة ، والمحاكاة من خلال الإملاء المنقول ، وتربية الأذن بتعويد التلاميذ حسن الاستماع ، وجودة الإنصات ،وتمييز الأصوات المتقاربة لبعض الحروف ، وتربية اليد بالتمرين لعضلاتها على إمساك القلم ، وضبط الأصابع ، وتنظيم حركتها .

6- أضف إلى ما سبق كثيرًا من الأهداف الأخلاقية ، واللغوية المتمثلة في تعويد التلاميذ على النظام ، والحرص على توفير مظاهر الجمال في الكتابة ، مما ينمي الذوق الفني عندهم . أما الجانب اللغوي فيكفل مد التلاميذ بحصيلة من المفردات والعبارات التي تساعدهم على التعبير الجيد مشافهة وكتابة . وباختصار يمكن حصر الأهداف السابقة في النواحي التربوية والفنية واللغوية

رابعا - بعض المشكلات التي تعترض الإملاء :

حصر التربويون والممارسون للعمل التعليمي من خلال التطبيق الفعلي لدرس الإملاء المشكلات التي تصادف التلاميذ ، وبعض المتعلمين في الآتي

1- الشكل أو " الضبط

يقصد به وضع الحركات (الضمة - الفتحة - الكسرة - السكون) على الحروف ، مما يشكل مصدرًا رئيسًا من مصادر الصعوبة عند الكتابة الإملائية . فالتلميذ قد يكون بمقدوره رسم الكلمة رسما صحيحًا ، ولكن لا يكون بوسعه أن يضع ما تحتاجه هذه الحروف من حركات ، ولاسيما أن كثيرًا من الكلمات يختلف نطقها باختلاف ما على حروفها من حركات ، مما يؤدي إلى إخفاق كثير من التلاميذ في ضبط الحروف ، ووقوعهم في الخطأ ، وعلى سبيل المثال إذا ما طُلب من التلميذ أن يكتب كلمة " فَعَلَ " مع ضبط حروفها بالشكل ، فإنه يحار في كتابتها أهي : فَعَلَ ، أو فَعِل ، أو فَعُل ، أو فُعِل ، أو فَعْل إلى غير ذلك ؟ !

2- قواعد الإملاء وما يصاحبها من صعوبات في الآتي :

أ - الفرق بين رسم الحرف وصوته

إنَّ كثيرًا من مفردات اللغة اشتملت على أحرف لا ينطق بها كما في بعض الكلمات ، ومنها على سبيل المثال : (عمرو ، أولئك ، مائة ، قالوا . (فالواو في عمرو وأولئك، والألف في مائة ، والألف الفارقة في قالوا ، حروف زائدة تكتب ولا تنطق ، مما يوقع التلاميذ ، والمبتدئين في الخطأ عند كتابة تلك الكلمات ونظائرها . وكان من الأفضل أن تتم المطابقة بين الحرف ونطقه ؛ لتيسير الكتابة ، وتفادى الوقوع في الخطأ ، ناهيك عن توفير الجهد والوقت

ب - ارتباط قواعد الإملاء بالنحو والصرف

لقد أدى ربط كثير من القواعد الإملائية بقواعد النحو والصرف ، إلى خلقعقبة من العقبات التي تواجه التلاميذ عند كتابة الإملاء ، إذ يتطلب ذلك أن يعرفوا - قبل الكتابة - الأصل الاشتقاقي للكلمة وموقعها الإعرابي ، ونوع الحرف الذي يكتبونه

.

وتتضح هذه الصعوبة في كتابة الألف اللينة المتطرفة وفيما يجب وصله بعد إدغام أو حذف أحد أحرفه ، أو ما يجب وصله من غير حذف ، وما يجب فصله إلى غير ذلك

ج - تعقيد قواعد الإملاء وكثرة استثناءاتها، والاختلاف في تطبيقها

إن تشعب القواعد الإملائية وتعقدها وكثرة استثناءاتها والاختلاف في تطبيقها ، يؤدي إلى حيرة التلاميذ عند الكتابة ، مما يشكل عقبة ليس من اليسير تجاوزها ، وليت الأمر يقف عند هذا الحد ، إذ إن الكبار لا يأمنون الوقوع في الخطأ الإملائي فما بالنا بالناشئة والمبتدئين ؟ ! فلو طلب من التلميذ أن يكتب ـ على سبيل المثال ـ كلمة " يقرؤون " لوجدناه يحار في كتابتها ، بل إن المتعلمين يختلفون في رسمها ، فمنهم من يكتبها بهمزة متوسطة على الواو حسب القاعدة " يقرؤون " ، ومنهم من يكتبها بهمزة على الألف وهو الشائع ، باعتبار أن الهمزة شبه متوسطة " يقرأون " والبعض يكتب همزتها مفردة على السطر كما في الرسم القرآني ، وحجتهم في ذلك كراهة توالي حرفين من جنس واحد في الكلمة ، فيكتبها " يقرءون " بعد حذف الواو الأولى وتعذر وصل ما بعد الهمزة بما قبلها ، ومثلها كلمة " مسؤول " ، إذ ينبغي أن ترسم همزتها على الواو حسب القاعدة ، لأنها مضمومة ، وما قبلها ساكن ، والضم أقوى من السكون كما سيمر معنا ، فترسم هكذا " مسؤول " ، ولكن كما أشرت سابقا يكره توالي حرفين من جنس واحد في الكلمة ، لذلك حذفوا الواو ووصلوا ما بعد الهمزة بما قبلها فكتبت على نبرة ، على النحو الآتي : مسئول

3" ـ اختلاف صورة الحرف باختلاف موضعه من الكلمة : تعددت صور بعض الحروف في الكلمة ، مما أدى إلى إشاعة الخطأ عند التلاميذ ،فبعض الحروف تبقى على صورة واحدة عند الكتابة كالدال ، والراء ، والزاي ، وغيرها ، وبعضها له أكثر من صورة كالباء ، والتاء ، والثاء ، والجيم ،والحاء ، والكاف ، والميم ، وغيرها . وما ذكرت ما هو إلاّ على سبيل المثال

. إن تعدد صور الحرف يربك التلميذ ، ويزيد من إ**** الذهن أثناء عملية التعلم ، كما يوقعه في اضطراب نفسي ، لأن التلميذ يربط جملة من الأشياء بعضها ببعض ، كصورة المدرك والشيء الذي يدل عليه ، والرمز المكتوب ، فإذا جعلنا للحرف الواحد عدة صور زدنا العملية تعقيدًا .

4ـ استخدام الصوائت القصار

لقد أوقع عدم استخدام الحروف التي تمثل الصوائت القصار التلاميذ في صعوبة التمييز بين قصار الحركات وطوالها ، وأدخلهم في باب اللبس ، فرسموا الصوائت * القصار حروفًا ، فإذا طلبت من التلاميذ كتابة بعض الكلمات المضمومة الآخر فإنهم يكتبونها بوضع واو في آخرها مثل : ينبعُ ، يكتبها التلاميذ ينبعوا ، ولهُ يكتبونها لهو ، وهكذا . وكذلك الكلمات المنونة ، فإذا ما طُلب من بعضهم كتابة كلمة منونة مثل : (محمدٌ أو محمدًا أو محمدٍ) ، فأنهم يكتبوها بنون في آخرها هكذا : " محمدن " . ويرجع السبب في ذلك لعدم قدرة التلميذ على التمييز بين قصار الصوائت "الحركات"والحروف التي أخذت منها

5 ـ الإعراب :

كما أن مواقع الكلمات من الإعراب يزيد من صعوبة الكتابة ، فالكلمة المعربة يتغير شكل آخرها بتغير موقعها الإعرابي ، سواء أكانت اسمًا أم فعلاً ، وتكون علامات الإعراب تارة بالحركة ، وتارة بالحروف ، وثالثة بالإثبات ، وتكون أحيانًا بحذف الحرف الأخير من الفعل ، وقد يلحق الحذف وسط الكلمة ، في حين أن

علامة جزمها تكون السكون كما في : لم يكن ، ولا تقل ، وقد يحذف لحرف الساكن تخفيفا ، مثل : لم يك ، وغيرها من القواعد الإعرابية الأخرى التي تقف عقبة أمام التلميذ عند الكتابة .

خامسا ـ أسباب الأخطاء الإملائية

ترجع أسباب الخطأ الإملائي إلى عدة عوامل مجتمعة لأنها متداخلة ومتشابكة ولا يصح فصلها عن بعضها البعض ، إذ إن العلاقة بينها وثيقة الصلة ، ولا ينبغي أن نلقى بالتبعة على عنصر من هذه العناصر دون غيره ، وأهمها :

1- ما يعود إلى التلميذ نفسه ، وما يرتبط به من ضعف المستوى ، وقلة المواظبة على المران الإملائي ، أو ضحالة ذكائه أو شرود فكره ، أو إهماله وعدم مبالاته وتقديره للمسؤولية ، أو عدم إرهاف سمعه عندما يملي عليه المعلم القطعة المختارة ، أو نتيجة لتردده وخوفه وارتباكه ، وقد يكون ضعيف البصر أو السمع ، أو بطيء الكتابة مما يفوت عليه فرص كتابة بعض الكلمات ،

الصائت : حركة الحرف ، ويقابله الصامت وهو : الحرف ، فالضمة حركة الواو ، والفتحة حركة الألف ، والكسرة حركة الياء

.أضف إلى ما سبق عدم الاتساق الحركي ، والعيوب المماثلة في النطق والكلام ، وعدم الاستقرار الانفعالي كما يؤكد ذلك علماء النفس والتربويون

2 .- ما يعود إلى خصائص اللغة ذاتها ممثلة في قطعة الإملاء ، فأحيانا تكون القطعة المختارة للتطبيق على القاعدة الإملائية أعلى من مستوى التلاميذ فكرة وأسلوبا ، أو تكثر فيها الكلمات الصعبة في شكلها ، وقواعدها الإملائية ، واختلاف صور الحرف باختلاف موضعه من الكلمة ، أو نتيجة الإعجام " النقط " أو فصل الحروف ووصلها ، وما إلى ذلك

3 .- ما يعود إلى المعلم ، فقد يكون سريع النطق ، أو خافت الصوت ، أو غير معني باتباع الأساليب الفردية في النهوض بالضعفاء أو المبطئين ، أو لا يميز عند نطقه للحروف بين بعضها البعض ، وخاصة الحروف المتقاربة الأصوات والمخارج وقد يكون المعلم ضعيفًا في إعداده اللغوي غير متمكن من مادته العلمية ، أو لا يتبع أسلوبًا جيدًا في تدريسه ، أضف إلى أن مدرسي المواد الأخرى قد لا يلقون بالاً إلى أخطاء التلاميذ ، وإرشادهم إلى الصواب

سادسا ـ الأسس التي تعتمد عليها عملية تدريس الإملاء :

تعتمد عملية تدريس الإملاء على أسس عامة لا يمكن إغفالها أو تجاهلها ، وإنما يمكن الاستفادة منها ، لو أضاف إليها المعلم خبرته بتلاميذ ومعرفته بمادته ، وتنحصر هذه الأسس في الآتي :

1- العين

العضو الذي يرى به التلميذ الكلمات ، ويلاحظ أحرفها مرتبة وفقا لنطقها ، ويتأكد من رسم صورتها الصحيحة ، وهى العضو الذي يدرك صواب الكلمات ويميزها عن غيرها ، ولكي ينتفع بهذا العامل الأساس في تدريس الإملاء ، يجب أن يربط بين دروس القراءة ودروس الإملاء ، ذلك بأن يكتب التلاميذ في كراسات

الإملاء بعض القطع التي قرؤوها في كتاب القراءة ، مما يحملهم على تأمل الكلمات بعناية ، ويبعث انتباههم إليها ، ويعود أعينهم الدقة في ملاحظتها ، واختزان صورها في أذهانهم ، وينبغي أن يتم الربط بين القراءة والإملاء في حصة واحدة ، أو في حصتين متقاربتين

2- الأذن

العضو الذي يسمع به التلميذ أصوات الكلمات ، ويتعرف به إلى خصائص هذه الأصوات ، ويميز بين مقاطعها وترتيبها ، مما يساعده على تثبيت آثار الصور المكتوبة المرئية . لهذا يجب الإكثار من تدريب الأذن على سماع الأصوات وتمييزها ، وإدراك الفروق الدقيقة بين الحروف المتقاربة المخارج . والوسيلة الفاعلة إلى ذلك : الإكثار من التهجي الشفوي للكلمات قبل الكتابة .

3- اليد :

هي العضو الذي يعتمد علية التلاميذ في كتابة الكلمات ، وبها يستقيم الإملاء حين تستجيب للأذن ، فإذا أخطأت إحداهما ، أو كلتاهما أسرع الخطأ إلى اليد . وتعهد اليد أمر ضروري لتحقيق تلك الغاية . لهذا ينبغي الإكثار من تدريب التلاميذ تدريبًا يدويًا على الكتابة حتى تعتاد يده طائفة من الحركات الفعلية الخاصة . على أن اليد حين يستقيم أمرها ؛ تكتسب القدرة على الكتابة والتدريب على الصواب.

4- وإلى جانب الأسس العضوية السابقة لا يحسن بنا أن نتجاهل بعض العوامل الفكرية التي ترتبط بها عملية التهجي الصحيح ، وهى تعتمد على محصلة التلميذ من المفردات اللغوية التي يكتسبها من القراءة والتعبير ، ومدى قدرته على فهم هذه المفردات والتمييز بينها . كما يجب الربط بين الإملاء والأعمال التحريرية ، والاهتمام بالتذكير والتدريب المستمر عن طريق مطالبة التلاميذ بمذاكرة قطعة صغيرة ، ثم نمليها عليهم في اليوم التالي ، واضعين في الاعتبار مسألتي : الفهم والمعنى

5- أساليب التدريب الذاتي

:

تستعمل الأسس السابقة في عملية التدريب الجماعي ، غير أن هناك أساليب أخرى يفضل استعمالها للتدريب الفردي ، خاصة عند التلاميذ الضعاف والمبطئين في الكتابة ، والذين تكثر أخطاؤهم في كلمات بعينها ، وتعتمد هذه الأساليب على الآتي

<u>أ ـ طريقة الجمع</u>

:

أساسها غريزة الجمع والاقتناء ، وتقوم على تكليف التلميذ بأن يجمع من كتاب القراءة أو غيره بعض المفردات ذات النظام المشترك ، ويكتبها في بطاقات خاصة ، كأن يجمع المفردات التي تكتب بتاء مربوطة أو مفتوحة ، أو بلامين ، أو مفردات ينطق آخرها ألفًا ، ولكنها تكتب ياء ، وغيرها

<u>ب ـ البطاقات الهجائية أو مفكرة الإملاء</u>

تعتمد على اقتناء التلميذ بطاقات أو مفكرة يدون فيها القواعد الإملائية مع بعض الكلمات التي تخضع لها ، فيدون ـ على سبيل المثال ـ قاعدة كتابة الهمزةالمتوسطة على الياء ، ثم يجمع طائفة من المفردات التي رسمت في وسطها الهمزة على الياء ، أو كلمات تنتهي بألف تكتب ياء ، مع قاعدتها ، وقس على ذلك . ومن البطاقات أو المفكرة الإملائية ما يجمع فيها التلميذ الأخطاء الشائعة ، أو يكتب فيها قصصا قصيرة ، أو موضوعات طريفة تحذف منها بعض الكلمات ويترك مكانها خاليا ، على أن ترصد هذه المفردات على رأس الصفحة ، أو أعلى القصة أو الموضوع ، ويشترط فيها أن تكون ذات صعوبة إملائية ، ثم يقرأ التلميذ القصة أو الموضوع ، ويستكملها باختيار المفردات المناسبة ، ووضعها في مكانها الصحيح .

ج ـ ومن الأساليب الذاتية ما يتم عن طريق تنفيذ عدة إرشادات بطريقة مرتبة هي : انظر إلى الكلمة ثم انطقها بصوت منخفض ، واكتبها ثم انظر إلى حروفها ، وانطقها بصوت منخفض ، اغلق عينيك عند النطق ، غط القائمة واكتب الكلمة ، تحقق من صحة الكلمة التي كتبتها ، وهكذا ، وغالبا ما يكون ذلك للفصول الدنيا .

سابعا ـ الشروط التي يجب توفرها في موضوع الإملاء

الغرض من قطعة الإملاء تحقيق ما يهدف إليه المعلم من رفع المستوى الأدائي عند التلاميذ . لذلك إذا أحسن اختيار قطعة الإملاء تحقق الغرض . ولكي تحقق القطعة الهدف لابد من اشتمالها على الشروط التالية :

1ـ أن تكون مشوقة بما تحويه من معلومات طريفة ، وثقافات إسلامية ،وحقائق علمية ، وإبداعات فنية وأدبية ، وقصص مشوقة ، بحيث تكون في المستوى الإدراكي والعلمي لدى التلاميذ ، وقريبة الصلة بما يدرسونه في أفرع اللغة والمواد الأخرى

2ـ أن تكون مناسبة من حيث الطول والقصر ، ومفرداتها سهلة ومفهومة ، ولا حاجة إلى حشوها بالمفردات اللغوية الصعبة ، إذ الغرض منها تدريب التلاميذ ، وليس قياس القدرات الإملائية .

3ـ أن تكون واضحة المعنى ، بعيدة عن التكلف ، ويكتفي بما تحويه من مفردات إملائية تضمنتها القطعة بصورة عفوية ، وفي غير عسر ، وأن تكون عباراتها سلسة بحيث تخدم القاعدة المطلوبة .

4ـ أن تكون متصلة بحياة التلاميذ ، وملائمة لمستواهم الإدراكي ، وليس هناك ما يمنع أن يتم اختيارها من موضوعات القراءة والأناشيد والقصص الصالحة لمعالجة بعض القواعد والمفردات الإملائية ، كما أن في المواد الأخرى فرصًا سانحة لاختيارها ، ولاسيما كتب التاريخ والسير والتراجم والعلوم والجغرافيا .

ثامنا ـ أنواع الإملاء وطرق تدريسه

يقسم التربويون الإملاء إلى قسمين : تطبيقي وقاعدي ، والغرض من التطبيقي تدريب التلاميذ على الكتابة الصحيحة . حيث يبدأ تدريس هذا النوع من الصف الأول الابتدائي ، ويسير جنبا إلى جنب مع حصص الهجاء والقراءة . أما النوع القاعدي فيهدف إلى تدريب التلاميذ على مفردات الإملاء ، وهذا النوع يمكن تقسيمه ـ وفقا للمنهج الذي يسلكه المعلم ، أو تقرره الجهة المشرفة على المقررات الدراسية ـ إلى الأنواع التالية

1- الإملاء المنقول

يقصد به أن ينقل التلاميذ قطعة الإملاء المناسبة ـ من كتاب أو سبورة أو بطاقة بعد قراءتها ، وفهمها فهمًا واعيًا ، وتهجى بعض كلماتها هجاء شفويًا إلى بطاقته أو دفتره أو مفكرته ، أو لوح معد لذلك ، وهذا النوع من الإملاء يلائم تلاميذ الصفوف الدنيا ، وقد يمتد إلى الصف الرابع ، ويمتاز بالآتي :

1- يشد انتباه التلاميذ ، وينمي فيهم الرغبة فى إجادة الكتابة ، وتحسين الخط والارتقاء بالمستوى الأدائي .

2- يعد وسيلة من وسائل الكسب اللغوي والمعرفي ، وذلك بمناقشة معنى القطعة ، وترديد النظر فيها ، ونقلها إلى الكراسات أو البطاقات

3- يساعد على انطباع صور الكلمات في الذهن ، ويثبتها في الذاكرة

4- يساعد على النمو الذهني ، وإثارة الحذر من الوقوع في الخطأ ، ويعوِّد على قوة الملاحظة ، وحسن المحاكاة .

طريقة تدريسه :

1- أن يقدم المعلم للدرس بعد إعداده إعدادًا جيدًا على غرار درس المطالعة وذلك بعرض النماذج أو الصور ، وطرح الأسئلة ذات العلاقة القوية لتهيئة الأذهان ، وشد الانتباه والتشويق .

2- أن يقوم بعرض القطعة على التلاميذ بعد إعدادها مسبقًا بخط واضح وجميل على السبورة الإضافية ، أو في بطاقة ، أو في الكتاب المتداول معهم ، ويراعي فيها عدم ضبط كلماتها ؛ حتى لا يكلف التلاميذ أمرين مختلفين في آن واحد ، هما : نقل الكلمات ، وضبطها مما يؤدى إلى وقوعهم في كثير من الأخطاء .

3- أن يقرأ المعلم القطعة قراءة نموذجية

4- أن يقرأها التلاميذ قراءة فردية ، ليتضح معناها في أذهانهم ، مع الحرص على عدم مقاطعة القارئ لإصلاح ما وقع فيه من خطأ ، ثم يناقشهم فيها للتأكد من فهمهم لأفكارها .

5- أن يختار المعلم الكلمات الصعبة من القطعة ، والتي يحتمل وقوع الخطأ فيها ، ثم يطلب من أحد التلاميذ قراءتها ، ومن آخر هجاء حروفها ، مع بعض الكلمات المشابهة لها من خارج القطعة ، ومن الأفضل تمييز الكلمات الصعبة بكتابتها بلون مغاير ، أو بوضع خطوط تحتها .

6- أن يهيئ المعلم التلاميذ لعملية الكتابة ، وذلك بإخراج الكراسات ، وأدوات الكتابة ، وكتابة التاريخ ، وعنوان الموضوع ، إذا تم اختياره ، ثم يملي القطعة على التلاميذ جملة جملة ، مع الإشارة إلى الكلمة أو الكلمات التي يمليها عليهم ؛ حتى يمعنوا النظر فيها ، والتأكد من صورتها قبل النقل .

7- بعد الانتهاء من عملية الإملاء يعيد المعلم قراءة القطعة ، ولكن بصورة أسرع قليلا من سابقتها ؛ ليتمكن التلاميذ من إصلاح ما وقعوا فيه من خطأ ، أو ليتداركوا ما سقط منهم من كلمات عند الكتابة .

8- من ثم يمكن للمعلم أن يقوم بتصحيح الدفاتر تصحيحًا إفراديًا في الزمن المتبقي من الحصة ، مع شغل بقية التلاميذ بعمل آخر ؛ كتحسين الخط في الدفاتر المخصصة له ، أو يقوم بكتابة بعض الجمل على السبورة ،

ويطلب من التلاميذ إعادة كتابتها في دفاترهم بخط واضح وحسن ، وقد يقوم بمناقشة معنى القطعة على نطاق أوسع من السابق

2 - الإملاء المنظور :

في هذا النوع من الإملاء فوائد تربوية نافعة ، تساعد على رسم الكلمة وتثبيت صورتها في أذهان التلاميذ . فتكرار النظر إلى الكلمات يجعل التلميذ يتصور شكلها فتطبع صورها في ذاكرته ، ثم تأتي الخطوة اللاحقة وهي اختباره في القطعة ؛ للتأكد من رسوخ صور الكلمات في عقله ، وهذا النوع من الإملاء يتناسب مع تلاميذ الصف الثالث ، إذا كان مستواهم مرتفعا ، أو الصف الرابع ، ويمكن امتداده للصف الخامس عند الحاجة ، خصوصًا إذا كان مستواهم ضعيفًا

ميزاتــــه :

1- يعد خطوة متقدمة نحو معاناة التلاميذ من الصعوبات الإملائية والاستعداد لها.

2- يحمل التلاميذ على دقة الملاحظة ، وجودة الانتباه ، والبراعة في أن يختزن في الذاكرة صورة الكتابة الصحيحة للكلمات الصعبة ، أو التي سبق كتابتها من قبل

3- في هذا النوع من الإملاء تدريب جدّي على إعمال الفكر ، وشحذ الذاكرة بغرض الربط بين النطق والرسم الإملائي.

طريقة تدريسه :

يعتمد الإملاء المنظور في طريقة تدريسه على نفس الخطوات التي مارسها المعلم في تدريس الإملاء المنقول ، إلا أنه بعد انتهائه من قراءة القطعة ومناقشتهاوتهجي كلماتها الصعبة ، أو ما يشابهها إملائيا ؛ يقرأ بعض التلاميذ القطعة ، ثم يحجبها عنهم ، ويمليها في تأنٍ ووضوح . وبعد الانتهاء من تصحيح الكراسات ، يقوم بجمع الأخطاء الشائعة بين التلاميذ ، ومناقشتهم فيها ، ثم يكتب الصواب على السبورة ، ويراعي عدم كتابة أي خطأ عليها ، لئلا تنطبع صورته في أذهانهم ، ثم يطلب منهم تصويب الخطأ في الكراسات .

<u>3- الإملاء الاختباري :</u>

يهدف إلى الوقوف على مستوى التلاميذ ، ومدى الإفادة التي حققوها من دروس الإملاء ، كما يهدف إلى قياس قدراتهم ، ومعرفة مدى استفادتهم من خلال الاختبارات الإملائية التي يجريها المعلم لهم ، ويتبع هذا النوع من الإملاء مع التلاميذ في جميع الصفوف من المرحلتين الابتدائية والمتوسطة وقد ينفذ في المرحلة الثانوية إذا كان مستوى الطلاب يحتاج ذلك ، ويجب أن يكون على فترات معقولة ؛ حتى تتاح الفرص للتعليم والتدريب.

<u>تاسعا ـ تصحيح الإملاء :</u>

لتصحيح الإملاء طرق متعددة ، ومن أفضلها ما سنذكره ، علمًا بأننا ننصح بعدم الالتزام بأسلوب واحد بصفة مستمرة ، وإنما ينبغي المزاوجة بين الطرق المختلفة ، حسب ما يراه المعلم مناسبًا ، ويحقق الغرض من درس الإملاء

أهم الطـــرق :

1- أن يعرض المعلم على التلاميذ أنموذجا للقطعة مكتوبا على سبورة إضافية كان قد حجبها أثناء الكتابة ، ثم يطالبهم بتبادل الكراسات ، ويصحح كل منهم الأخطاء التي وقع فيها زميله ، واضعًا خطًا تحت الكلمة الخطأ بالقلم الرصاص ، متخذا من القطعة المدونة على السبورة أنموذجًا للصواب . ولا يخفى علينا جدوى هذه الطريقة ، إذا تعود التلاميذ دقة الملاحظة ، والثقة بالنفس ، والصدق ، والأمانة ، وتقدير المسؤولية ، والشجاعة . وعند أداء التصويب يدركون صورة الخطأ ، ويلاحظون الفرق بينه وبين الصواب ، كما أن اعتمادهم على النفس يرسخ في أذهانهم صواب الكلمات ، لأنهم سعوا إلى معرفتها بفكر واع ، ويقظة وانتباه

من مآخذ هذه الطريقة:

ا ـ أن يغفل التلميذ عن بعض الأخطاء .

ب ـ أن يتحامل على زملائه بدافع المنافسة فيخطئ الصواب .

2- من الطرق المعمول بها أيضًا ، أن يجمع المعلم الكراسات بعد الانتهاء من الإملاء ، ويشغل بقية الحصة بما يفيد التلاميذ ، ثم يحمل كراساته خارج الفصل ،وينفرد بتصحيحها ، واضعًا خطًا بالقلم الأحمر تحت الخطأ ، ولا يكتب الصواب فوقه ، وفي بداية الحصة الجديدة " التالية " يوزع الكراسات على تلاميذه ، ويكلفهم بكتابة صواب ما وقعوا فيه من أخطاء في الصفحة المقابلة ، على أن يكرروه مرات عدة ، معتمدين في التصويب على القطعة المدونة على السبورة .

من مزايا الطريقة السابقة :

أ ـ الدقة في التصحيح .

ب ـ شمولية تصويب الأخطاء .

ج ـ تقدير المستوى الفعلي للتلاميذ .

د ـ معرفة جوانب قصوره .

مآخـــذها :

أ ـ انفراد المعلم بالتصحيح ، وفيه تفويت لفرصة التعلم الفردي .

ب ـ عدم توجيه التلاميذ إلى معرفة الخطأ وتصويبه .

ج ـ لا يعرف التلميذ سبب وقوعه في الخطأ في حينه .

د ـ طول الفترة الزمنية الفاصلة بين خطأ التلميذ ومعرفته الصواب ، مما يحمله على نسيان الموضوع والخطأ الذي وقع فيه .

هـ ـ طول الوقت الفاصل بين حصتي الإملاء الذي قد يميت في نفوس التلاميذ الاهتمام بالدرس ، ويحد من رغبتهم في التطلع إلى معرفة النتائج التي حققها كل منهم ، لتكون حافزا له على درس جديد .

3- ومن طرق التصحيح : أن يكتب المعلم القطعة في بطاقات ، بحيث تعد مسبقا ، وتفي بعدد التلاميذ ، وما

أن يفرغ من إملائها للمرة الثانية ، حتى يقوم بتوزيع البطاقات عليهم ، ثم يطلب منهم مطابقة ما كتبوا على ما هو مدون في البطاقات ، فإذا ما وجد أحدهم خطأ يخالف رسمه رسم الكلمة المكتوبة في البطاقة ، ووضع تحته خطًا بالقلم الرصاص ، ويكتب فوقه صوابه من واقع البطاقة ، ثم يأتي دور المعلم في التصحيح النهائي ، ليتأكد من عدم وجود أخطاء أخرى غير التي رصدها التلاميذ .

تصلح هذه الطريقة للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية ، ويمكن الاستغناء عن البطاقات في الصف السادس ، وذلك بكتابة الموضوع على السبورة بوساطة المعلم ، ويتخذ التلاميذ منها مرجعا للتصحيح . ولا شك في أن هذه الطريقة تسهل على المعلم عملية التصحيح ، وتوفر له الجهد والوقت.

مآخــذها :

أ ـ عدم دقة التلميذ في التصحيح .

ب ـ إغفاله لبعض الأخطاء التي قد تمر عليه سهوا ، أو يظن أنها صواب ، وهي في الحقيقة خطأ ، ولكنه لا يملك القدرة الواعية على التمييز الدقيق بينهما .

4ـ ومن هذه الطرق أيضا أن يقوم المعلم بتصحيح كراسة التلميذ أمامه ، مشيرا لما وقع فيه من أخطاء ، موضحا له الصواب في أقرب وقت ،ويستحسن أن يكون أثناء التصحيح ليسهل التمييز بينه وبين الخطأ من قبل التلميذ نفسه ، على أن يشغل المعلم بقية التلاميذ بعمل مفيد ، كالقراءة الصامتة أو تحسين الخط.

مآخــذها :

يؤخذ على هذه الطريقة مع ما تحويه من فوائد الآتي :

أ ـ إتاحة الفرصة لبعض التلاميذ بالانصراف عن العمل .

ب ـ إثارة الفوضى .

ج ـ الجنوح إلى اللهو واللعب ، مما يربك الفصل ، ويضيع ما تبقى من الحصة في غير ما ينفع التلميذ أو يفيده

د ـ كثرة عدد التلاميذ في الفصل ـ وهو ما يغلب دائما ـ يحول دون تحقيق هذه الطريقة لحاجتها إلى مزيد من الوقت.

49 - الهدف المغلق Objectif fermé

حسب تعبير Legendre هو الهدف الذي يتحقق بدقة وبكيفية واحدة لدى مجموعة من المتعلمين.

إذن الهدف المغلق يتم من خلاله تحديد كل شيء تحديدا قبليا بناء على مفاهيم الإنتاجية والعقلانية والفعالية، إذ ينبغي أن يكون الموضوع واضحا، دقيقا لا يحتمل أكثر من معنى.

وقد يتعلق الأمر في الأهداف المغلقة:

بالإشارة الواضحة إلى ما سيكون التلميذ قادرا على إنجازه كنتيجة للتعلم.

ومن الضروري أن تتضمن صياغة الهدف المغلق الإشارة إلى ما يلي:

الذات: فعل يحدد نشاطا ملاحظا ومحتوى أو موضوع النشاط.

شروط التقويم (أداة، الوقت، المطلوب...)

معيار الإنجاز المقبول أي الحد الأدنى الذي يعتبر وفقه العمل مقبولا وناجحا.

وضعية التعلم أي محتوى والمرجعية والأدوات والطرائق والتمارين.

الهدف الإجرائي: حسب De landsheere تشمل الصياغة الكاملة للهدف الإجرائي خمسة مؤشرات دقيقة هي :

من الذي سينتج السلوك المطلوب ؟

ما السلوك الملاحظ الذي سيبرهن على تحقيق الهدف ؟

ما نتاج هذا السلوك (الإنجاز) ؟

في إطار أي شروط سيتحقق السلوك ؟

ما المعايير التي ستعتمد لتحديد ما إذا كان النتاج مرض ؟

عائق ابستمولوجي Obstacle épistémologique

مجموع التعطلات والاضطرابات التي تتسبب في ركود وتوقف ونكوص المعرفة العلمية، وهي تعطلات واضطرابات تعود بشكل صميمي إلى فعل المعرفة ذاته لا إلى أسباب خارجية عن هذا الفعل مثل تعقد الظواهر، وسرعة زوالها، أو ضعف الحواس والفكر الإنسانيين. ولقد استنتج باشلار وجود عوائق ابستيمولوجية من هذا المنظور كل ما يحول بشكل غامض غير واضح وغير مباشر دون تقدم العقلانية وتطور المعرفة الموضوعية لأنها أي العوائق نابعة من أغوار اللاشعور الجمعي.

50 - تأثير التلفزيون على الأطفال

هل مشاهدة التلفزيون ضرر يؤذي الطفل ؟ أم أنه قد يوسع مداركه ؟ جرت مؤخراً دراسة علمية حول هذا الموضوع، للتعرُّف على الفوائد والأضرار في ظاهرة إدمان الأطفال على مشاهدة برامج هذا الجهاز السحري.

فهل هذا الانغماس الكلي للأطفال يعوقُ نموَّهم، بسبب حرمانهم من الحركة النشطة اللازمة لهم، في هذه المرحلة من النمو ؟ ، وهل يؤثر على جهازهم العصبي ؟ أم لا ؟ وتزداد المشكلة في أن كثير من الأمهات يعتمِدْنَ على التلفزيون - كبديل للمربِّيات - لإلهاء الأطفال عن متاعب تكون أكثر ضرراً أثناء انشغال الأمهات في أعمالهن المنزلية.

تقول باحثة إنجليزية: إننا نشاهد كل برامج الأطفال الصباحية، ووقت الظهيرة، وفي المساء، ولكننا لا نقدر أن نتصور ماذا ستفعل الأم لو لم يكن عندها مثل هذا الجهاز ؟ وحتى الأطفال الرُضَّع يستمتعون بكل الحركات، والألوان، والأصوات الناجمة عن هذا الجهاز، كما أنهم يتفاعلون معها لأن لهم القدرة على ملاحظة كل ما يقدم إليهم من أحداث وألوان.

لكل مرحلة برنامج:

ولكن هل يدرك الأطفال الصغار ما يدور في جهاز التلفزيون من أحداث ؟ يقول أحد الباحثين: حتى الأطفال الصغار يُدرِكون أدَقَّ الأحداث، ولكن قد تتفاوَتْ من مرحلة إلى أخرى.

فالأطفال من سِنِّ ستة أشهر، وحتى سنة يُحِبّون مشاهدة الأحداث المتكررة في برامج التلفزيون، وعلى هذا فتُعتبر إعلانات التلفزيون المختلفة مع تكرارها البرنامج المفضل لدى هذه المرحلة من العمر.

أما الأطفال في سِنِّ عامين، فيبدءون بإدراك الخط العام للقصص الصغيرة، والأطفال بين العامين والثلاثة أعوام، تكون لديهم البديهة الجَيِّدة لتفهم الوضع الإجمالي حولهم.

والأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، أي في سِنِّ الرابعة من العمر، تكون لديهم القدرة على جمع كثير من الأحداث في آنٍ واحد، دون ترتيب لما يسمعونه أو يشاهدونه.

لذلك يمكنك مساعدة طفلك في ربط أحداثِ التلفزيون، ما بين الماضي والحاضر، والتحرك معه من حدث إلى آخر، ومن مشهدٍ إلى مشهد.

فك الألغاز :

يجب متابعة الطفل في تفهُّم الأحداث، ومساعدته في التفاعل معها، وبالصورة الصحيحة.

إن التحول من شكلٍ ومشهدٍ إلى آخر يجب الوقوف أمامه ، وترجمته للطفل أولاً بأول ، حتى تصل المعلومة إلى ذهنه ، وإلى خياله ، بالصورة الصحيحة دون خلط ، فمثلاً ، قصص الأطفال ، نرى أنها مُكتَظَّة بالأحداث ، كما أنها تنتقل من حدث إلى حدثٍ بسرعة خاطفة .

وهذا التفسير، أو ما نطلق عليه كلمة (الترجمة) هو شيء مُهِم، لأن الأطفال يحتاجون إلى تعلم الفن التكتيكي لمشاهدة أحداث التلفزيون، كي يستوعبون مثل هذا التغير.

أما مُدَّة مشاهدة الطفل لجهاز التلفزيون فإنها تختلف من مرحلة إلى أخرى ، فالطفل في سِنِّ الرابعة من العمر ، قد يشاهد التلفزيون أربع ساعات يومياً ، أما الأطفال الصغار فقد يشاهدونه اكثر من ذلك .

تأثير التلفزيون:

في مؤتمر دولي للطفل ، أقيم في إحدى جامعات (لندن) ، تَحدَّث أحد الباحثين الذين حضروا ، بأن لديه طفل يبلغ من العمر سنة واحدة حيث قال : إن جهاز التلفزيون مُشكلة كبرى ، بمعنى أن له من السَّلبية والخطورة ما يؤذي الطفل .

والبعض الأخر من الباحثين يركّزون على الأطفال أنفسهم، وعلاقاتهم بالتلفزيون، وعندما نبدأ في وصفِ، أو تسجيلِ ما يدور في عقل الطفل حول هذا الجهاز، فسوف نجد أن عقله مملوء بأشياء قد لا نتخيلها.

فالأطفال الرُّضَّع يتحوَّلون إلى جهاز التلفزيون باعتبار أن فيه قوة خَلاقة ، خَفيَّة ، مجهولة ، تكمن في حركة الأشخاص داخله ، فالطفل من ابن يومين ، وحتى سن الست سنوات ، يبدأ في رؤية مثل هذا العمل الإعجازي ، ويبدأ في التفكير مليّاً ويتساءل : ما الذي على الشاشة ؟ ومن أين جاء ؟

ويقول أحد الخبراء في (لندن) : إن الأطفال في سن 12 شهرا يقلِّدون ما يشاهدونه أو يسمعونه على شاشة التلفزيون ، ولكن أيُّهما أكثر ضرراً : أشعة التلفزيون ، أم ضوء الفلوريسنت ؟

سُئل أحد أطباء العيون عن تأثير مشاهدة التلفزيون على إبصار الطفل ، فقال : إنه من الطبيعي على الأم أن تقول انه من الخطورة الكبرى مشاهدة الطفل للتلفزيون مدة طويلة ، وخصوصاً إذا شاهده عن قرب ، وذلك خوفاً على مدى إبصاره .

ولكن الجواب الأصوب هو : إن الأطفال الرُّضَّع والصغار منهم سوف لا يتضرَّرُون من هذا وذاك ، بسبب تركيزهم المحدود ، فكلما اقترب الشخص من الشاشة ، كلما تكيَّفَت العضلات المحيطة بالعين لمراقبة التلفزيون ، وكلما بعد الشخص عن الشاشة كلما قلت درجة تَكيُّف العين .

والأطفال لهم درجة كبيرة من التكيُّف لأشعة التلفزيون، وليست هناك أي مشكلة، ومن ناحية أخرى نجد أن الأمَّهات يَكُنَّ قَلِقَات تجاه انبعاث أشعة ضارَّة من الجهاز.

فيقول أحد الخبراء المتخصصين في طِبِّ العيون : إنه بعد كل القياسات التي تم إجراؤها ، تبيَّن أن الأشعة الخارجة من التلفزيون تعتبر ضئيلة جداً ، إذا ما قيست بالأشعة الخارجة من ضوء الفلوريسنت ، أو الشمس .

ويرى المتخصصون أن هناك واجباً على أولياء الأمور تجاه أطفالهم ، خاصة الأمهات ، إذ عَليهِنَّ اتِّباع بعض الإرشادات التي يمكن تلخيصها بما يأتي :

الأول:

اختاري البرنامج التلفزيوني طِبقاً لعمر طفلك ، فالأطفال يحبون الألوان الفاتحة ، والحركة ، والصوت ، كما أن الأطفال الصغار يميلون إلى القصص البسيطة ، والأشياء التي تتناسب مع ظروف حياتهم المعيشية .

الثاني:

اختاري برامج تلفزيونية متنوِّعة، مثل برامج الرسوم المتحركة، أو برامج مُسلِّية أخرى، فكل هذه البرامج وُضِعت خِصِّيصاً للأطفال في سِنِّ الرابعة.

الثالث:

عندما تشاهدين مع طفلك برنامجاً تلفزيونياً، حاولي أن تساعديه في أن يتفاعل حِسِّياً مع ما يشاهده على الشاشة، وحاولي أن توضِّحي له علاقة ما يقدِّمه التلفزيون بحياتنا اليومية.

الرابع:

لا تشعري بالذنب تجاه استخدامك لجهاز التلفزيون ، واعتباره الجهاز الذي يلهي طفلك بعيداً عنك ، عندما تؤدِّين أي عمل خاص بك ، من حين لآخر ، ولكن ضعي طفلك أمام التلفزيون عندما تقرئين مثلاً .

الخامس:

لا تشاهدي كل البرامج التلفزيونية الخاصَّة بك ، بدون برنامج مُسَلٍّ يناسب طفلك ويناسبك .

السادس:

إذا لم تكوني بجوار طفلك أثناء مشاهدته التلفزيون ، فحاولي أن تقدمي له البرنامج الذي يساعده ، وينمِّي ذاكرته ، وقدرته العقلية .

السابع:

حاولي أن تساعدي طفلك كي يكون ناقداً لما يراه، واختاري له البرامج التي تناسبه.

التلفزيون والعنف:

هل يزيد التلفزيون من عنف طفلك ، عندما يشاهد فِيلماً فيه القتل ، وسفك الدماء ؟! ألا يعتبر هذا الفيلم حقيقة تؤثِّر في حياته بصورة عكسية ؟ وتقلب هدوءه إلى ثورة ؟ وتزيد من عُنفه ؟ حيث يُقلِّد ما يسمعه أو يشاهده ؟

يقول أحد الباحثين : إن الأطفال عندما يشاهدون فيلماً فيه الإجرام ، وسفك الدماء ، لا ينقلونه إلى وُجدانهم بصورة أوتوماتيكية ، على أنهم سَفَّاحون ، أو سفَّاكون للدماء ، ويجب أن نسأل أطفالنا : هل يفصلون بين الواقعية والمزاح ؟ .

ويقول هذا الباحث: إن ابني - وهو ابن اثني عشر شهراً - يعرف جيداً بين المباراة الكرويَّة، والحقيقة، فالعنف تجاه الكُرَة في الملعب، يختلف عن العنف تجاه الإنسان نفسه.

51 - واقع الأسرة وتأثيره على تربية الأطفال

من خلال الدراسات التي أجراها علماء التربية وعلم النفس للأوضاع الأسرية في مختلف البلدان قد وجدوا أن هناك اختلافات كبيرة بين الأوضاع الاجتماعية لهذه الأسر تتحكّم فيها الظروف التي تعيش فيها كل أسرة ،والعلاقات السائدة بين أفرادها وبشكل خاص بين الوالدين ،وأن هذه الاختلافات والعلاقات تلعب دوراً خطيراً في تربية الأطفال ونشأتهم ، فهناك أنواع مختلفة من الأسر،وتبعاً لذلك نستطيع أن نحددها بما يلي :

1 - الأسر التي يسودها الانسجام التام ،والاحترام المتبادل بين الوالدين وسائر الأبناء ،ولا يعانون من أية مشكلات سلوكية بين أعضائها الذين يشتركون جميعاً في القيم السامية التي تحافظ على بناء وتماسك الأسرة ،وتستطيع هذه الأسر تذليل جميع المشاكل والصعوبات والتوترات الداخلية التي تجابههم بالحكمة والتعقل ، وبالمحبة والتعاطف والاحترام العميق لمشاعر الجميع صغاراً وكباراً .

إن الاحترام المتبادل بين أفراد الأسرة ، وخاصة بين الوالدين هو من أهم مقومات الاستقرار والثبات في حياتها ، ومتى ما كانت الأسرة يسودها الاستقرار والثبات فإن تأثير ذلك سينعكس بكل تأكيد بشكل إيجابي على تربية الأطفال ونشأتهم .

2 ـ الأسر التي يسودها الانشقاق والتمزق والتناحر وعدم الانسجام ، وتفتقد إلى الاحترام المتبادل بين الوالدين ، ويمارس أحدهما سلوكاً لا يتناسب مع جنسه ولا يتلاءم معه ، وغير مقبول اجتماعياً ،وفي هذه الحال يفتقد الأطفال القدوة الضرورية التي يتعلم منها العادات والقيم والسلوكيات الحميدة ،وقد يلجأ الأطفال إلى البحث عن قرين لهذه القدوة غير كفء من خارج الأسرة ،غير أن هذه النماذج تفتقر إلى عمق الشخصية ،ولا يمكن التعرف عليها بنفس الدرجة التي يتعرف بها الأبناء على الوالدين .

إن عدم الانسجام بين الوالدين يؤدي إلى صراع حاد داخل الأسرة ،وقد يطفو هذا الصراع على السطح ،وقد تشتعل حرب باردة بين الوالدين ،وقد يترك الأب الضعيف السلطة ،المسؤولية العائلية للأم ،وقد تحاول الأم تشويه صورة زوجها أمام الأبناء وتستهزئ به مما يؤدي إلى شعور الأبناء بعدم الاحترام لأبيهم الضعيف والمسلوب الإرادة .

وهناك الكثير من الآباء المتسلطين على بقية أفراد العائلة ،ولجوئهم إلى أساليب العنف والقسوة في التعامل مع الزوجة ومع الأبناء ،وخاصة المدمنين منهم على الكحول أو المخدرات ،مما يحوّل الحياة داخل الأسرة إلى جحيم لا يطاق ،وقد يتوسع الصراع بين الوالدين ليشمل الأبناء ،حيث يحاول كل طرف تجنيد الأبناء في صالحه مما يسبب لهم عواقب وخيمة ،حيث يصبحون كبش فداء لذلك الصراع ،ويتعرضون للتوتر الدائم والغضب،والقلق ،والانطواء ،والسيطرة ،والعدوانية ،ولقد أكد علماء التربية أن المشكلات الأخلاقية التي يتعرض لها الأبناء غالباً ما تكون لدى الأسر التي يسودها التوتر وعدم الانسجام الصراع .

ويعتقد العلماء ،نتيجة الدراسات التي أجروها ،أن تأثيرات الصراع والشقاق الزوجي المستمر غالباً ما تكون أشد تأثيراً على تربية وتنشئة الأبناء من الانفصال أو الطلاق ، على الرغم من أن الانفصال أو الطلاق ليس بالضرورة يمكن أن ينهي العداء والكراهية بين الوالدين ،فقد ينتقل الصراع بينهما إلى مسألة حضانة الأطفال ،ونفقة معيشتهم

3 ـ الأسر التي جرى فيها انفصال الوالدين عن بعضهما نتيجة للشقاق والصراع المستمر بينهما ،جعل استمرار الحياة المشتركة صعباً جداً ، إن لم يكن مستحيلاً ،ورغم أن الانفصال أو الطلاق قد يحل جانباً كبيراً من المشاكل التي تعاني منها الأسرة ،إلا أن مشاكل أخرى تبرز على السطح من جديد تتعلق بحضانة الأطفال ،ونفقتهم ،وقد يستطيع الوالدان المنفصلان التوصل إلى حل عن طريق التفاهم ،وقد يتعذر ذلك ويلجا الطرفان أو أحدهما إلى المحاكم للبت في ذلك مما يزيد من حدة الصراع بينهما ،والذي ينعكس سلباً على أبنائهما .

وفي الغالب قد تتولى الأم حضانة أطفالها ،وقد يتولى الوالد الحضانة ،وقد يتولى الاثنان الحضانة بالتناوب حرصاً على مصلحة الأبناء ،وعدم انقطاع الصلة بين الوالدين وأبنائهما .

لكن الآثار السلبية لانفصال الوالدين على الأبناء تبقى كبيرة ،خاصة مع استمرار الكراهية والعداء بين الزوجين المنفصلين ،ونقل ذلك الصراع بينهما إلى الأبناء ،وما يسببه ذلك من مشاكل واضطرابات نفسية لهم ،فقد اعتبرت الباحثة المعروفة [مافيس هيرتنكتون] الطلاق بأنه مرحلة من التردي في حياة الأسرة ،وليس مجرد حدث فردي قائم بذاته .

إن التأثير الناجم عن حضانة الأبناء من قبل أحد الطرفين يمكن أن يخلق مشاكل جديدة فقد تتزوج الأم التي تتولى حضانة أبنائها ،ويعيش الأبناء في ظل زوج الأم ،وقد يكون للزوج الجديد طفل أو أكثر ،وقد يتزوج الأب الذي يتولى حضانة الأطفال الذين سيعيشون في ظل زوجة أبيهم ،وقد يكون لزوجة الأب طفل أو أكثر ،وفي كلتا الحالتين تستجد الكثير من المشاكل ،فقد لا ينسجم الأطفال مع زوج الأم ،وقد لا ينسجموا مع زوجة الأب ،وقد لا ينسجموا مع أطفال زوجة الأب ،أو أطفال زوج الأم ،وخاصة عندما يكون هناك تمييزاً في أسلوب التعامل مع الأطفال مما ينعكس سلبياً على سلوكهم وتصرفاتهم ،ونفسيتهم ،وخاصة البنات ،وقد يؤدي بهم إلى الشعور بالضيق ،والقلق ،والإحباط ، والخوف ، والشعور بالحرمان ، والحنين ، والحزن وهبوط المستوى الدراسي ،والهروب من المدرسة ،والسرقة وغيرها من السلوك المنحرف والمخالف للقانون.

إن من المؤسف جداً أن تتصاعد نسبة الأسر المطلقة بوتائر عالية ،وخاصة في المجتمعات الغربية ، فقد أشارت الدراسات التي أجراها مركز الدراسات الصحية بالولايات المتحدة أن نسبة الطلاق قد تصاعدت بنسبة 100% ما بين الأعوام 1970 - 1981، وأن هناك 1,182,000 حالة طلاق بين الأسر الأمريكية ، وأن 23% من الأطفال يعيشون في أسر تضم أحد الوالدين فقط.

إن هذا النموذج السائد ليس في الولايات المتحدة فحسب، وإنما في سائر المجتمعات الغربية حيث تشير الإحصاءات إلى أن نسبة الأسر المطلقة في السويد على سبيل المثال تصل إلى الثلث .

4 ـ هناك أسر فقدت أحد الوالدين نتيجة الوفاة بسبب مرضي ،أو وقوع حادث ، ومن الطبيعي إن فقدان أحد الوالدين يؤثر تأثيراً بالغاً على نفسية الأبناء ،وخصوصاً إذا ما كانت العلاقة التي تسود الأسرة تتميز بالاستقرار والثبات ،ويسودها المحبة والوئام والاحترام المتبادل ،وقد يتزوج الطرف الباقي على قيد الحياة ليدخل حياة الأبناء زوج أم ،أو زوجة أب ،وما يمكن أن يحمله لهم ذلك من مشاكل نفسية يصعب تجاوزها ،وخاصة إذا ما كان تعامل العضو الجديد في الأسرة مع الأطفال لا يتسم بالمحبة والعطف والحنان الذي كانوا يلقونه من الأم المفقودة ،أو الأب المفقود .

5 ـ هناك أسر تعمل فيها الأم بالإضافة إلى الأب ،ومن الطبيعي أن الأم العاملة تترك أطفالها في رعاية الآخرين ،سواء أكان ذلك في دور الحضانة ،ورياض الأطفال ،أو تركهم لدى الأقارب مثل الجد والجدة ،وحيث أن أكثر من نصف الأمهات قد دخلن سوق العمل ،فإن النتيجة التي يمكن الخروج بها هي أن أكثر من 50% من الأطفال يقضون فترة زمنية طويلة من النهار في رعاية شخص آخر من غير الوالدين سواء داخل الأسرة أو خارجها .

ولقد أوضحت الإحصائيات التي أجراها مكتب الإحصاء المركزي في الولايات المتحدة عام 1981 أن 54% من الأطفال دون الثامنة عشرة من العمر ينتمون لأمهات عاملات ، بينما تبلغ النسبة 45% بالنسبة للأطفال دون السادسة من العمر وطبيعي أن هذا النموذج هو السائد في المجتمعات المتقدمة على وجه الخصوص كالمجتمع الأوربي .

ورغم عدم توفر الأدلة على مدى التأثيرات السلبية والإيجابية على أبناء الأمهات العاملات ،إلا أن مما لاشك فيه أن الكثير منهن يعانين نوعاً من الصراع ،والشعور بالذنب بسبب العمل ،وترك أطفالهن في رعاية الآخرين ،وخاصة عند ما يتعرض الأطفال لمشكلات صحية أو انفعالية ،وتحاول العديد من الأمهات التعويض عن ذلك بتدليل أطفالهن وتلبية مطالبهم .

ورغم الجوانب السلبية لعمل الأم فإن هناك جانب إيجابي ومفيد للأطفال ،حيث يوفر عمل الأم المناخ الذي يساعدهم على الاستقلالية ،والاعتماد على النفس في كثير من الأمور .

6 ـ هناك أسر لديها طفل واحد يغمره الوالدان بالدلال المفرط ،والرعاية المبالغ فيها والحرص الشديد ،مما يؤثر تأثيراً سلبياً على سلوكه وشخصيته . فالدلال الزائد للطفل يجعله غير مطيع لتوجيهات والديه ،وتكثر مطالبه غير الواقعية ،ويميل إلى الاستبداد في المنزل والميل إلى الغضب لأتفه الأسباب ،وفي حالات كثيرة يتصف الطفل المدلل بالجبن والخوف والانطواء ،سواء داخل المدرسة أو في أوقات اللعب ،وبضعف الشخصية ، أو قد يتسم في أحيان كثيرة بالعدوانية، والغرور ،والأنانية .

إن المصلحة الحقيقة للطفل تتطلب من الوالدين أن يمنحاه الحب والعطف والرعاية الأزمة من دون مبالغة في ذلك ،لكي يضمنا النمو الطبيعي له ،الخالي من كل التأثيرات السلبية .أما الأسر التي لديها أكثر من طفل واحد فإنها تجابه العديد من المشاكل والصعاب في تربية أبنائها ، فقد يتعرض الأطفال إلى نوع من التمييز من قبل الوالدين ، فهناك أسر تميل إلى البنين وتحيطهم بالرعاية والاهتمام أكثر من البنات ،وقد يحدث العكس ، في بعض الأحيان .كما أن الطفل الأول يشعر بأن شقيقه الثاني قد أخذ منه جانبا كبيراً من الحنان والحب والرعاية مما يسبب له الشعور بالغيرة ،وما تسببه من مشاكل تتطلب من الوالدين الحكمة والتبصر في معالجتها ،فالغيرة هي أحد العوامل الهامة في كثير من المشاكل والتي قد تدفع الطفل إلى التخريب ،والغضب ،والنزعات العدوانية ،والتبول اللاإرادي ،وضعف الثقة بالنفس .

ومن المعلوم أن الغيرة ليست سلوكاً ظاهرياً ،وإنما هي حالة انفعالية يشعر بها الطفل ، ولها مظاهر خارجية يمكن الاستدلال منها أحياناً على الشعور الداخلي ،لكن هذا ليس بالأمر السهل ،حيث يحاول الطفل إخفاء الغيرة بإخفاء مظاهرها الخارجية قدر إمكانه .

ومن الجدير بالذكر أن الغيرة يمكن أن نراها مع الإنسان حتى في الكبر ، فقد يشعر الفرد بالغيرة من زميل له حصل على منصب أعلى منه ، أو يتمتع بثروة أكثر منه ، ولا يعترف الفرد عادة بالغيرة بسبب ما تتضمنه من الشعور بالنقص الناتج عن الإخفاق .

إن الواجب يتطلب من الوالدين عدم إظهار العطف والحب والرعاية الزائدة للطفل الصغير أمام أخيه الكبير ،ومحاولة خلق علاقة من الحب والتعاطف والتعاون بينهما،والابتعاد عن التمييز في التعامل مع الأبناء.

كما أن الطفل الأخير يحظى دائماً بنوع خاص من الرعاية والحب و الحنان والعطف ، من قبل الوالدين الذين يعاملانه لمدة أطول من المدة التي عومل فيها من سبقه من الأخوة والأخوات على أنه طفل وتحيطهم بالرعاية والاهتمام ،وغالباً ما يشعر الطفل الأخير بأنه أقل قوة ونموا ،واقل قدرة على التمتع بالحرية

،والثقة من بقية اخوته الأكبر منه سناً ، وعلى الوالدين الانتباه إلى والحذر في أسلوب التعامل معه ، وإشعاره بأنه لا يقل قدرة أو نضوجاً من سائر إخوانه .

52 - مظاهر التوتر عند الطفل وأسبابه

التوتر مرض عارض يصيب نفسية الطفل لأسباب متعددة ، ويرافقه طيلة يومه ولا ينفك عنه ، فيفقده نشاطه ومرحه وتفتُّحه للحياة ، ويختلف تماماً عن الغضب ، ولأن أكثر الآباء لا يميِّزون بين الغضب والتوتر عند الطفل ، لذا نطرح أهم مظاهر هذا المرض ، حتى يمكن للوالدين تشخيص حالة المرض عند أبنائهم ، وهي كالتالي :

أولها : ضعف ثقته بنفسه :

إن كل الآثار التي يخلفها التوتر على الطفل غير مرغوبة عند الوالدين بشكل عام ، فالأم يحزنها أن تجد طفلها قلقاً يقضم أظفاره ويتعرض للفشل طيلة حياته في نشاطاته المختلفة ، ابتداءً من المدرسة ثم حياته الزوجية والعملية .

وما نراه في مناطق كثيرة من أمم تعيش تحت سطوة الحاكم الجائر دون أن تسعى لتغيير ما عليها بكلمة أو حركة ، ترجع أسبابه إلى الأفراد الذين تتكوَّن منهم تلك الأمم ، ممن فقدوا ثقتهم بأنفسهم فأصبحوا أذلاء .

ثانيها : الجُبن :

إن الطفل حين يخشى الظلمة أو النوم في مكان بعيد عن والديه ، أو خوفه من الماء ، إلى غير ذلك من المخاوف التي تجعله جباناً لا يقدم ولا يؤخر ، وكل هذه المخاوف تأتي للطفل نتيجة توتره .

ثالثها : تقليد الآخرين :

الطفل في مرحلته الأولى قد يأتي والديه يوماً بحركة جديدة وتصرف غريب كلما يلتقي بأقرانه ، وحالة الطفل بهذا الشكل تثير غضب والديه ، متصوِّرين الأمر مرتبطاً بانعكاس أخلاق قرناء السوء ، والأمر ليس كذلك ، بل هي حالة التوتر التي تدفعه لاكتساب هذا الخلق ، وذلك دون أن يتعلمه من والديه .

رابعها : ازدياد حالة الغضب :

للغضب نوبات حيث تزيد وتنقص في الطفل في سنواته الأولى حسب حالته النفسية ، فإن كان متوتراً ازدادت عنده وتفاقمت مما يثير إزعاج والديه .

خامسها : التعامل معه بحِدَّة :

إن نفسية الطفل في المنظور الإسلامي لا تختلف عن الكبير ، ولذا يكون ما يزعجهم يزعجنا ، فالأم حين يتعامل أحد معها بحِدَّة كأن يطلب الزوج منها أن تفعل كذا ويقولها بعصبية وقوة ، بشكل طبيعي تصيبها حالة التوتر ، إضافة إلى عدم الاستجابة للفعل .

والأب كذلك حين يطلب منه رئيسه في العمل إنجاز أمر بصرامة وعصبية ، وهكذا الطفل يصيبه التوتر حين تقوله الأم بحدة : اخلع ملابسك بسرعة ، ولا يعلو ضجيجك ، وانته من الطعام بسرعة ، إضافة إلى العناد وعدم الطاعة .

سادسها : تعرضه للعقوبة القاسية :

إن استخدام الوالدين للعقوبة القاسية المؤذية للجسد أو النفس - كالضرب أو التحقير أو التثبيط - تؤدي إلى توتر الطفل في المرحلة الأولى من عمره ، وقد نهى المربِّي الإسلامي عن أمثال هذه العقوبة ، كما طالب الأبوين بالتجاوز عن أخطاء أبنائهم ، فقال رسول الله (صلى الله عليه وآله) : (رَحِمَ اللهُ مَنْ أعَانَ وَلَدَهُ عَلَى بِرِّهِ ، وَهوَ أنْ يَعفُو عَنْ سَيِّئَتِهِ) .

سابعها : شعوره بالغيرة :

إن الغيرة التي تصيب الطفل في السنوات السبع الأولى من عمره ، وبسبب سوء التعامل معه تعدُّ من الأسباب التي تجعل الطفل متوتراً .

ثامنها : توجيه الإنذارات إليه :

إن الطفل في مرحلته الأولى لابد أن يكون سيداً كما نصَّت عليه التربية الإسلامية ، ومن مصاديق سيادته أن يكون البيت مهيأ لحركته ولعبه ، لأن تحذيرات الوالدين المتكررة للطفل في هذا العمر في عدم لمس هذه وعدم تحريك ذاك ، أو الخوف عليه فلا تتحرك هنا ولا تذهب هناك ، إن أمثال هذه التحذيرات تجعل الطفل متوتراً .

أخيراً :

وبمعرفة أسباب المرض يمكن للآباء الوقاية منه وتجنيب أبنائهم الإصابة به ، ليتمتع الطفل بالثقة التي تؤهله للنجاح في حياته ، كما يكون شجاعاً بإمكانه التغلب على مخاوفه ، ويرتاح الوالدان من بعض التصرفات السلبية التي تكون نتيجة لتوتر الطفل ، مثل ضعف الشخصية الذي يدفعه إلى محاكاة أفعال الآخرين ، إضافة إلى ازدياد نوبات الغضب عنده .

كما إن عدم معالجة نفسية الطفل المتوتر تعرِّضه للإصابة بعدة أمراض وعادات سيئة ، كالتأتأة ، وقضم الأظافر ، وتحريك الرمش ، والسعال الناشف ، وغيرها .

خاتمة :

زكاة العلم نشره

زبيد ادريس طرف

الفهرس

الجزء الأول ____ 3

علم النفس ____ 4

مقدمة : ____ 5

1 - التسمية ____ 5

2 - بداية علم النفس ____ 5

3 - تطور العلم ____ 5

4 - فروع علم النفس ____ 6

5 - تطور علم النفس ____ 8

6 - أهداف علم النفس : ____ 10

7 - الاتجاهات الأساسية في شرح الظاهرة السلوكية ____ 11

8 - مجالات علم النفس الأساسية ____ 12

9 - طرق البحث في علم النفس ____ 14

10 - علم النفس التربوي : ____ 15

نظرية التعلم السلوكية ____ 17

مقدمة ____ 18

المبحث الأول : نشأتها . ____ 19

المبحث الثاني : مرتكزات النظرية ____ 19

المبحث الثالث : بعض نظريات المجال السلوكي ____ 20

الفقرة الأولى : نظرية جون واطسون ____ 20

الفقرة الثانية : نظرية ثورندايك ____ 25

الفقرة الثالثة : نظرية بافلوف ____ 27

الفقرة الرابعة : نظرية سكنر "الإشراط الإجرائي" ____ 31

4 : التطبيقات التربوية لنظرية سكنر: ____ 34

الفقرة الخامسة : تقويم نظرية سكنر: ____ 43

الفقرة السادسة : بعض جوانب الإفادة من نظرية سكنر: ____ 44

د رشيد الابهار بتصرف

النّظريّة الجشطلتية: ________ 45
المقدمة : ________ 46
1 - الأصل التاريخي للنظرية: ________ 46
2 – مؤسسو النظرية الجشطلية : ________ 47
3 - معنى كلمة الجشطالت: Gestalt ________ 48
4 - أسس نظرية الجشطالت: ________ 48
5 – الادراك عند الجشطالت : ________ 49
6 – مصطلحات النظرية : ________ 49
7 - تجارب كهلر : ________ 49
أولا : تجارب الصندوق: ________ 50
ثانيا : تجارب العصا : ________ 50
8 - النتائج التجريبية : ________ 51
9 - تفسير التعلم عند الجشطالت: ________ 52
10 - بعض الفروض المرتبطة بمدرسة الجشطالت: ________ 53
11 – مفهوم الاستبصار : ________ 53
12 - خصائص الاستبصار: ________ 54
13 - العوامل التي تساعد على حدوث الاستبصار: ________ 54
14 - مميزات التعلم بالاستبصار: ________ 55
15 - قواعد التعلم عند الجشطالت: ________ 55
16 - بعض التطبيقات التربوية للتعلم بالاستبصار: ________ 57
17- الانتقادات التي وجهت للتعلم بالاستبصار : ________ 58
18 - قوانين التعلم عند الجشطالت: ________ 58
19 - مبادئ التعلم في النظرية الجشطلتية : ________ 60
20 - بعض التطبيقات التربوية لنظرية الجشطالت في مجال الاحتياجات الخاص : ________ 60
21 - الأنتقادات التى وجهت لنظرية الجشطالت: ________ 62
المدرسة البنائية ________ 63
مقدمة : ________ 64

1 - أهم خصائص التعلم من المدخل البنائي : ________ 65
2 - نظرية التعلم البنائية ________ 65
1 - المفاهيم الرئيسة في نظرية التعلم البنائية : ________ 66
2 - مبادئ التعلم في النظرية البنائية: ________ 67
3 - النظرية البنائية في حقل التربية . ________ 67
4 - تمهيد لنظرية بياجيه: ________ 67
5 - النمو المعرفي لدى بياجيه: ________ 69
6 - تفسير بياجيه للذكاء : ________ 70
7 - التعلم والتطور الفكري عند بياجيه : ________ 70
8 - مراحل التطور الفكري: ________ 70
خلاصة نظرية بياجيه في النمو المعرفي: ________ 72
9 - تطبيقات تربوية لنظرية بياجيه: ________ 74
نظرية فرويد في التحليل النفسي - مدرسة التحليل النفسي ________ 77
مقدمة : ________ 78
1 - سيغموند فرويد : ________ 79
2 – حياته : ________ 79
3 – فلسفة التحليل النفسي : ________ 80
4 - نماذج ومراحل نظرية فرويد : ________ 81
5 - أهم مسلمات نظرية فرويد: ________ 83
6 - مراحل النمو نفس جنسي عند فرويد: ________ 83
7 - المفاهيم الأساسية في نظرية فرويد : ________ 84
8 - مراحل العلاج التحليلي: ________ 85
9 - انتقاد المدرسة التحليلية(الفرويديون الجدد): ________ 85
نظرية الذكاءات المتعددة ________ 86
1 - مفهوم الذكاء: ________ 87
2 - نظرية الذَّكاءات المتعددة: ________ 87
3 - أنواع الذكاءات المتعددة: ________ 87

4 - نظرية جاردنر والنظريات الاخرى: ______ 89
5 - انواع الذكاءات المتعددة: ______ 90
6 - الملامح العامة لنظرية الذكاءات المتعددة : ______ 92
7 - نقد النظرية : ______ 94
8 - الذكاءات المتعددة والتدريس: ______ 96
9 - نظرية الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها في مجال التربية والتعليم والآفاق المستقبلية: ______ 99

نظرية جان بياجيه في النمو المعرفي ______ 101

مقدمة : ______ 102
1 - العوامل المؤثرة في النمو المعرفي . ______ 102
2 - خصائص الطفل المعرفية: ______ 103
3 - النزعات الأساسية في التفكير عند بياجيه. ______ 103
4 - مراحل النمو العقلي أو المعرفي: ______ 105

التمثلات ______ 109

تقديم : ______ 110
أولا: مقاربة مفهوم التمثل: ______ 110
ثانيا – أنواع التمثلات : ______ 113
ثالثا - أهم مميزات التمثلات: ______ 114
رابعا - تحليل لأهم مكونات مفهوم التمثلات: ______ 115
خامسا - أهمية توظيف التمثلات في العملية التعليمية/التعلمية وفي اكتساب المعرفة : ______ 116

سوسيولوجيا التربية ______ 122

1 - تعريف ______ 123
2 - مجالات سوسيولوجيا التربية : ______ 123
3 - المقاربات والتيارات السوسيوتربوية: ______ 124

التنشئة الاجتماعية ______ 130

1 - تعريف ______ 131
1 - المقاربة السوسيولوجية : ______ 131
2 - المقاربة النفسية : ______ 132

3 ـ المقاربة الثقافية : ______ 132
2 ـ أهداف التنشئة الاجتماعية: ______ 132
3 ـ آليات التنشئة الاجتماعية: ______ 132
4 ـ خصائص التنشئة الاجتماعية: ______ 132
5 ـ أشكال التعلم المؤثرة في التنشئة الاجتماعية: ______ 133
6 ـ العوامل والمؤسسات المؤثرة في التنشئة الاجتماعية: ______ 133
7 ـ حق الطفل في التنشئة الاجتماعية والتعليم : ______ 134
8 ـ خصائص التنشئة: ______ 134
مفهوم الدينامية/مفهوم الجماعة/دينامية الجماعات: ______ 139
مدخل عام ______ 140
1 ـ تعريف مفهوم الجماعة: ______ 140
2 ـ أنواع الجماعات : ______ 141
3 ـ مفهوم الدينامية : ______ 142
4 ـ دينامية الجماعات: ______ 142
5 ـ تعريف دينامية الجماعات: ______ 143
6 ـ دينامية الجماعات: ______ 143
7 ـ القيادة التربوية: ______ 148
8 ـ مفهوم الزعامة: ______ 152
9 – العمل في مجموعات : ______ 153
بحث آخر حول دينامية الجماعات ______ 159
1 ـ ماهي الشروط التاريخية التي ساهمت في تبلور "دينامية الجماعات"؟ ______ 160
2 ـ أكثر المعايير تداولا في تصنيف الجماعات : ______ 160
درجة قوة العلاقات بين الاعضاء ______ 160
مستوى التماسك ______ 160
______ 160
3 ـ دينامية الجماعات Dynamique des groupes ______ 161
4 ـ قياس دينامية الجماعات (القياس الاجتماعي) ______ 163

5 - الاختبار السوسيوميتري: 164
6 - بعض العلاقات المميزة للجماعة 164
العلاقة المتتابعة 164
العلاقة المزدوجة المتبادلة 164
7 - مميزات الجماعة: 165
8 - خصائص الجماعة الأولية أو المحصورة ؟ 167
9 - الجماعات الثانوية : 168
تقنيات التنشيط 169
أولا - أهمية تقنيات التنشيط: 170
ثانيا - دعاماتها البيداغوجية : 170
ثالثا - الأنشطة المعتادة في تنشيط الجماعات : 176
رابعا - معيقات التنشيط : 185
خامسا - تقويم التنشيط : 187
سادسا تقنيات التنشيط : 191
التواصل البيداغوجي وتقنياته 203
تقديم: 204
I- تعريف تقنيات التواصل وأهدافه: 205
1 - تعريف تقنيات التواصل: 205
2 - أهداف تقنيات التواصل: 205
3 - الكفاية التواصلية: 206
II- بعض تقنيات التواصل البيداغوجي: 206
1 - الحوار: 206
2) التكنولوجيات الحديثة: 207
III- الحواجز التواصلية، وقواعد التواصل الفعال: 209
2- الحواجز الموضوعية المرتبطة بمجال وموضوع التواصل: 212
IV- بعض الحلول المقترحة لتجاوز بعض عوائق التواصل: 213
عوائق التواصل البيداغوجي 216

1 - تعريف : ________ 217
2 - شروط وضمانات ________ 217
3 - تقويم التواصل : ________ 217
4 - فهم طبيعة التواصل : ________ 218
5 - النظام العلامي للتواصل : ________ 220
6 - أنواع العوائق والصعوبات ________ 221
بحث آخر حول التواصل والتنشيط ________ 231
مقدمة : ________ 232
1 . التواصل La communication: ________ 232
1 * التعريف: ________ 232
2 * وظائف التواصل: ________ 233
3 * الحواجز التواصلية وقواعد التواصل الفعال: ________ 233
4 * بناء الخطاب التواصلي: ________ 235
5 * الوضعيات التواصلية: ________ 236
2 - التنشيط L'animation: ________ 238
1 * تحديد مفهوم التنشيط: ________ 238
2 * الأسس العامة للتنشيط: ________ 238
3 * أدوار المنشط : ________ 238
4 * مهام المنشط: ________ 238
5 * تقنيات التنشيط (les techniques d'animation): ________ 240
التخطيط والتتبع ________ 242
حل المشكلات Résolution de problèmes: ________ 247
دراسة الحالة Etude des cas: ________ 248
لعب الأدوار Jeu de rôle : ________ 249
فلسفة التربية ________ 250
فلسفة التربية ________ 251
1 - معنى الفلسفة: ________ 251
2 - علاقة التربية بالفلسفة: ________ 253
3 - علاقة التربية بعلم النفس: ________ 253
4 - التربية والانتروبولوجيا (علم الإنسان): ________ 254
5 - صلة التربية بالتاريخ: ________ 255

6 - التربية والبيولوجيا: 255
7 - التربية وعلم الاجتماع: 255

تطور الفكر التربوى 257

1 - تطـور الفكـر التربـوي : 258
2 - تطور الأفكار التربوية : 260
3 - آراء في التربية : 262
4 - التربية لدى الأقوام البدائيون 265
5 - التربية الشرقية القديمة 267
6 - التربية لدى قدامى المصريين : 268
7 - النظرية المثالية في التربية 268
8 - النظرية الإسلامية في التربية 272

بحث آخر حول فلسفة التربية، ونظرية التربية : 275

1 - مفهوم الفلسفة : 276
2 - مفهوم النظرية التربوية : 276
3 - التربية عند العرب المسلمين 277
4 - أغراض التربية الإسلامية : 277
5 - من النظرية التربوية الغربية 282
6 - النظرية التربوية عرض وتقديم: 282
7 - سمات عامة في التربية الغربية: 284
8 - النظرية الطبيعية في التربية 286
9 - النظرية البرجماتية في التربية 293

الأسس الاجتماعية للتربية 310

1 - مفهوم الأسس الاجتماعية : 311
2 - الجمود الاجتماعي : 312
3 - المجتمع والتربية : 313
4 - التربية ... والتعليم في مجتمعنا العربي : 314
5 - الوظائف الاجتماعية للتربية : 316

6 - الدور التربوي للأسرة : 318
أولاً : تنمية شخصية الطفل واكتشاف القدرات الذاتية : 318
ثانيا : تنمية العواطف والمشاعر: 318
ثالثاً : تنظيم وقت الطالب واستغلال ساعات الفراغ : 319
رابعاً : مراعاة توفير الحاجات النفسية : 319
خامسا : اختيار الأصدقاء : 319
سادسا : العلاقات الأسرية وأسس التعامل مع الأبناء : 319
سابعاً : القدوة الحسنة : 319
التربية والثقافة والتغير الاجتماعي 327
1 - التربية والتغير الاجتماعي : 328
2 - التغير الاجتماعي والتغير التربوي : 330
3 - المدرس ودور المدرسة الاجتماعي : 332
4 - التغير الاجتماعي والمدرسة : 332
5 - ديناميكية الثقافة والتغير الاجتماعي: 333
6 - الثقافة والتغير الثقافي : 334
7 - معاودة تجديد الثقافة المدرسية : 335
بحث آخر حول مدخل إلى علوم التربية: 336
مقدمة 337
أولا: من التربية إلى علوم التربية 337
التربية: مفهومها- تطورها - أهميتها 337
1 - من التربية إلى البيداغوجيا: 340
2 - من البيداغوجيا إلى علوم التربية : 341
ثانيا: علوم التربية: تعريفها، حقولها، تكاملها 341
1 - فيزيولوجيا التربية: 342
2 - سيكولوجيا التربية: 342
3 - سوسيولوجيا التربية: 343
4 - سيكوسوسيولوجيا التربية: 343
5 - فلسفة التربية: 343
ثالثا : التربية ومفاهيم أخرى 345
1 - مفهوم التربية L'éducation 345

2 – البيداغوجيا La pédagogie ______ 345
3 – الديداكتيك La didactique ______ 346
4 - الديداكسولوجيا. Didascologie ______ 346
5 - الميتودلوجيا. Méthodologie ______ 347
6 - المنهاج. Curriculum ______ 347
7 - معيار Critère ______ 348
8 - مؤشّر Indicateur ______ 348
9 - مبادئ المقاربة بالكفاءات Les principes de l'approche par compétence ______ 349
10 - إدماج Intégration ______ 350
11 - الوضعيات التعليمية : ______ 350
رابعا : ديداكتيكية (تعليمية المواد) أم بيداغوجية ______ 355
1 - التمييز بين تعليمية المواد و البيداغوجيا : ______ 355
2 - من فن التعليم إلى نظرية التعليم: ______ 356
3 - من التعليم إلى التعلم: ______ 356
4 - التفاعل بين التعليم والتعلم: ______ 356
صعوبات التعلم عند بعض التلاميذ: ______ 364
مقدمة : ______ 365
1 - اضطرابات في الإصغاء: ______ 365
2 - الحركة الزائدة : ______ 365
3 - الاندفاعية والتهور: ______ 365
4 - صعوبات لغوية مختلفة: ______ 366
5 - صعوبات في التعبير اللفظي (الشفوي): ______ 366
6 - صعوبات في الذاكرة: ______ 366
7 - صعوبات في التفكير: ______ 366
8 - صعوبات في فهم التعليمات: ______ 367
9 - صعوبات في الإدراك العام واضطراب المفاهيم: ______ 367
10 - صعوبات في التآزر الحسي – الحركي:(Visual- MotorCoordination) ______ 367
11 - صعوبات في العضلات الدقيقة: ______ 367
12 - ضعف في التوازن الحركي العام: ______ 367
13 - اضطرابات عصبية- مركبة: ______ 368

14 - صعوبات تعلمية خاصة في القراءة، الكتابة، والحساب: ______ 368
15 - البطء الشديد في إتمام المهمات: ______ 368
16 - عدم ثبات السلوك: ______ 368
17 - عدم المجازفة وتجنب أداء المهام خوفا من الفشل: ______ 368
18 - صعوبات في تكوين علاقات اجتماعية سليمة: ______ 368
19 - الانسحاب المفرط : ______ 369
بيداغوجيا الأهداف ______ 370
توطئة : ______ 371
1 - تعريف الهدف : ______ 371
2 - مفهوم بيداغوجيا الأهداف: ______ 372
3 - المرتكزات الأساسية لبيداغوجيا الأهداف: ______ 372
4 - المبادئ الأساسية لبيداغوجيا الأهداف ______ 373
5 - أنواع الأهداف: ______ 373
1 - الغايات: ______ 373
2 - الأهداف العامة أو الأغراض: ______ 374
3 - الأهداف الوسطى: ______ 374
4 - الأهداف الخاصة: ______ 374
6 - السياق التاريخي لبيداغوجيا الأهداف: ______ 375
7 - شروط صياغة الهدف: ______ 376
8 - تصنيف الأهداف التربوية: ______ 377
1 - صنافة الأهداف المعرفية: ______ 377
2 - صنافة الأهداف الوجدانية: ______ 377
3 - صنافة الأهداف الحسية الحركية: ______ 377
9 - تخطيط الدرس الهادف: ______ 378
10 - أهمية تحديد الأهداف: ______ 379
11 - عمومية الأهداف وخصوصيتها: ______ 380
12 - صياغة الأهداف السلوكية ______ 388
بيداغوجيا الخطأ ______ 391

1 - تحديد المفهوم : ______ 392
2 - كيف يمكن دمج الخطأ في سيرورة التعليم والتعلم قصد الرفع من المردودية؟ ______ 392
3 - النظريات التربوية التي اتخذت مشكل التمثلات وعلاقتها باكتساب المعرفة العلمية مجالا للبحث والدراسة. ______ 392
4 - مفهوم الخطأ: ______ 393
5 - أنواع الخطأ ______ 393
6 - تشخيص الأخطاء : ______ 393
7 - خطاطات لبيداغوجيا الخطأ: ______ 394
8 - كيف تنظر الديداكتيك المعيارية للخطأ: ______ 395
9 - كيف تنظر الديداكتيكا الوظيفية للخطأ: ______ 395
10 - المفهوم البيداغوجي للخطأ: ______ 396
11 - الخطأ في نظر البيداغوجيا التقليدية : ______ 396
12 - وجهة نظر بيداغوجيا فريني Freinet : ______ 396
13 - وجهة نظر بشلار في الخطا : ______ 397
14 - وجهة نظر باشلار في الخطأ (تابع): ______ 397
15- كيف يمكن دمج الخطأ في سيرورة التعليم والتعلم قصد الرفع من المردودية؟ ______ 398
16 - النظريات التربوية التي اتخذت مشكل التمثلات وعلاقتها باكتساب المعرفة العلمية مجالا للبحث والدراسة. ______ 398
17 - كيف يتم رصد الأخطاء ودمجها في الفعل التربوي ؟ ______ 399
18 - الهدف العائق Objectif obstacle ______ 400
19 - الهدف المغلق Objectif fermé ______ 402
20 - عائق ابستمولوجي Obstacle épistémologique ______ 402
البيداغوجيا الفارقية ______ 403
تمهيد : ______ 404
1 - فارقية التعليم : Différenciation de l'enseignement ______ 404
2 - أنماط الفارقية : ______ 404
3 - متطلبات الفارقية الداخلية : ______ 405

4 - إجراءات الفارقية الداخلية : ____ 405
5 - المبادئ العامة التي تستند إليها الفارقية الداخلية: ____ 406
6 - سمات البيداغوجيا الفارقية: ____ 406
7 - ما هي البيداغوجية الفارقية ؟ ____ 407
8 - تعريف البيداغوجيا الفارقية: ____ 408
9 - أنواع البيداغوجيا القائمة على الفروق والاختلاف: ____ 409
10 - الأصول النظرية للبيداغوجيا الفارقية ____ 409
11 - أسس البيداغوجية الفارقية ____ 410
12 - خصائص البيداغوجيا الفارقية: ____ 410
13 – الغايات و الأهداف ____ 411
14 - توظيف البيداغوجيا الفارقية في الفصول الدراسية ____ 412

بيداغوجيا المشروع ____ 416

1 - تحديدات أولية ____ 417
2 - أي دور للمربي في بيداغوجيا المشروع؟ ____ 418
3 - مفهوم المشروع ____ 419
4 - أنواع المشاريع : ____ 420
5 - الأسس النظرية لبيداغوجيا المشروع ____ 421
6 - المشروع التربوي ____ 421
7 - خصائص بيداغوجيا المشروع ____ 422
8 - خطوات المشروع ____ 422
9 - معلومات اضافية : ____ 426
10 - خلاصات: ____ 431

الكفايات ____ 433

1 - دواعي اختيار المقاربة بالكفايات ____ 434
1 - الدواعي الفلسفية-السياسية ____ 434
2 - الدواعي العلمية - البيداغوجية ____ 434
2 - بعض تعاريف الكفاية ____ 437

3 - مفهوم الكفاية ______ 437

4 - ترابط الكفاية مع مفاهيم أخرى. ______ 439

5 - أنواع الكفايات ______ 441

1- الكفايات النوعية: ______ 441

2- الكفايات المستعرضة ______ 441

3- الكفايات القاعدية: ______ 441

4- كفايات الإتقان: ______ 442

أهمية المقاربة بالكفايات. ______ 442

الكفايات الاستراتيجية: ______ 443

الكفايات التواصلية: ______ 443

الكفايات المنهجية: ______ 443

الكفايات الثقافية: ______ 444

الكفايات التكنولوجية: ______ 444

6 - استراتيجية بناء وتنمية الكفايات. ______ 444

الوضعية المشكلة ______ 448

1 – الخصائص الديداكتيكية لتحليل وضعية – مشكلة ______ 449

2 – تقنيات تحليل الوضعية – المشكلة ______ 449

3 - مراحل تحليل الوضعية-المشكلة ______ 450

4 - مفهوم الوضعية – المشكلة Situation- Problème ______ 451

5 - أهداف الوضعية – المشكلة ______ 451

6 - خصائص الوضعية – المشكلة حسب =De ketéle ______ 452

7 – مكونات الوضعية - المشكلة ______ 452

8 - القيمة التربوية للوضعية – المشكلة ______ 453

9 – أنواع المشكلات حسب Minder.C ______ 454

10 - المرحلتان الأساسيتان للوضعية - المشكلة ______ 454

11 - طريقة الوضعيات المشكلة : ______ 456

12 - خصائص الوضعية المشكلة ______ 456

13 - حل المشكلة ______ 457

14 - مهنة المدرس بين صورتين استنادا إلى مفاهيم متقابلة ______ 458

بيداغوجيا اللعب ____ 459

1 - تمهيد ____ 460

2 - أهمية اللعب في حياة الطفل: ____ 461

3 - أنواع اللعب عند الاطفال ____ 463

1 - الالعاب التلقائية: ____ 463

2 - الالعاب التمثيلية: ____ 463

3 - الالعاب التركيبية: ____ 464

4 - الالعاب الفنية: ____ 464

5 - الألعاب الترويحية والرياضية: ____ 465

6 - الالعاب الثقافية: ____ 466

4 - اللعب البيدغوجي طريقة فعالة لبناء التعلمات: ____ 467

5 - تقنيات دمج اللعب في التعلم : العاب تربوية ____ 468

خاتمة: ____ 471

التقويم التربوي ____ 473

تمهيد: ____ 474

1 – مفهوم التقويم : ____ 475

2 – علاقة التقويم بالتقييم و بالقياس والدوسيمولوجيا : ____ 477

3 - أهمية التقويم ووظائفه وأدواره : ____ 478

4 - مجالات التقويم: ____ 480

5 - أهداف القياس والتقويم ____ 480

6 - الفرق بين القياس والتقييم والتقويم: ____ 482

7 - أهداف تقويم المعلّم للمتعلّمين: ____ 483

8 - معايير التقويم الناجح: ____ 483

9 - أسس عملية التقويم وعلاقتها بعملية التدريس: ____ 483

10 - الخطوات الرئيسية في عملية التقويم التربوي: ____ 484

1 - تحديد هدف التقويم: ____ 484

2 - الإعداد والتخطيط: ____ 485

3 - جمع المعلومات: ____ 485

4 - تحليل البيانات: ____ 485

5 - تفسير البيانات واستخلاص النتائج: 485
6 - رفع التوصيات: 485
7 - إصدار القرارات: 485
11 - المراقبة المستمرة 486
1- تعريف المراقبة المستمرة 486
2 - أهداف المراقبة المستمرة 486
3 - مواصفات المراقبة المستمرة 486
4 - وقت إجراء المراقبة المستمرة 487
5 - المراقبة المستمرة إعدادا وانجازا وتصحيحا وتتبعا 487
الدعم البيداغوجي و أنواعه : التعريف و الوسائل 489
مقدمة : 490
1. مفاهيم قاربت مسألة الدعم : 491
2 - أنواع الدعم 495
1 - الدعم النظامي والدعم التكميلي: 495
الجزء الثاني 496
مواضيع مختلفة اضافية 497
1 - الجودة في التربية والمعرفة : 498
2 - الجودة في التربية والمعرفة 499
3 - الجودة في التربية والمعرفة 501
4 - التربية على القيم بالمدرسة المغربية 502
مدخل تمهيدي: 502
تعريف القيم: 502
تعريف القيم الإسلامية: 502
مواصفات المتعلم في نهاية التعليم الابتدائي (على سبيل المثال): 503
القيم في المناهج الدراسية: 503
القيم والاتجاهات: 504
وظيفة المدرسة في غرس وترسيخ القيم: 504
جهود الوزارة الوصية لتخليق الحياة المدرسية: 504
فكيف هو حال مدارسنا اليوم؟ 505
5 - الوسائل التعليمية: مفهومها - فوائدها - أنواعها-الجزء الأول- 507

رشيد الدبها بتصرف

1 - توطئة : ____ 507
2 - دور الوسائل التعليمية في عملية التعليم والتعلم : ____ 508
6 - الوسائل التعليمية: مفهومها - فوائدها - أنواعها-الجزء الثاني- ____ 511
1 - أنواع الوسائل التعليمية : ____ 511
8 - الوسائل التعليمية: مفهومها - فوائدها - أنواعها-الجزء الثالث- ____ 514
9 - أخلاقيات المهنة ____ 519
10 - دور الأندية في تفعيل الحياة المدرسية ____ 526
11 - الأندية التربوية: ____ 527
12 - مفهوم التنشيط التربوي و تقنياته: ____ 535
13 - الحياة المدرسية: ____ 537
14 - أسباب التأخر الدراسي ____ 541
15 - التعاريف والمصطلحات ____ 543
16 - التعاقد الديدكتيكي ____ 551
17 - المهارات الذكية للتذكر السريع والحفظ المتقن ____ 553
18 - المتغيرات الديداكتيكية المرتبطة بالأنشطة الهندسية ____ 556
19 - أبعاد مشكلة التأخر الدراسي ____ 557
20 - اختلاف وجهات النظر حول العقاب البدني ____ 560
21- دور الأستاذ : ____ 563
22- أهمية الإعداد القبلي ____ 569
23 - التربية بالثواب والعقاب ____ 572
24 - استراتيجية الدرس ____ 582
25 - أساليب تربوية في التعامل مع الطفل ____ 586
26 - أساليب تنمية الابتكار ____ 589
27 - التعليم وتحديات العولمة ____ 589
28 - الحاسب الآلي في التربية1/3 ____ 598
29 - الحاسب الآلي في التربية2/3 ____ 601
30 - الحاسب الآلي في التربية3/3 ____ 604
31 - الخجل ____ 607

32 - التعلم ________ 608
33 - الخوف وتأثيراته السلبية وسبل معالجته ________ 612
34 - الرغبة والمعرفة ________ 615
35 - الخـــوف من الامتحان ________ 619
36 - حق الطفل فـي التنشئـة الاجتماعيـة والتعليـم ________ 624
37 - أنواع اللعب عند الأطفال ________ 627
38 - الشراكة البيداغوجية ________ 631
39 - الصعوبات القرائية الشائعة – أعراضها وأسبابها وطرائق علاجها: ________ 634
40 - تنـمـية الذكاء عند الأطفال ________ 638
41 - اللعب يحقق للطفل توازنه النفسي ________ 644
42 - القيم ________ 645
43 - الإتـــــصال التربوي ________ 646
44 - تقنيات التنشيط و أفعال التوجيه والتعلم ________ 651
45 - اللـــعـــــب ________ 652
46 - القدح الذهني : المفهوم ، المبادئ الخطوات ________ 658
47 - الهدف العائق Objectif obstacle ________ 661
48- المهارات الإملائية وأساليب تدريب التلاميذ عليها ________ 662
49 - الهدف المغلق Objectif fermé ________ 672
50 - تأثير التلفزيون على الأطفال ________ 673
51 - واقع الأسرة وتأثيره على تربية الأطفال ________ 676
52 - مظاهر التوتر عند الطفل وأسبابه ________ 680